



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE TECLADO ELETRÔNICO: UM ESTUDO DE  
CASO COM PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO DO CONSERVATÓRIO  
ESTADUAL DE MÚSICA LORENZO FERNÂNDEZ**

Uberlândia, julho de 2023.

SAMUEL NAAMÃ SCARCELA ROSA

**CONCEPÇÕES DE ENSINO DE TECLADO ELETRÔNICO: UM ESTUDO DE  
CASO COM PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO DO CONSERVATÓRIO  
ESTADUAL DE MÚSICA LORENZO FERNÂNDEZ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música.

**Linha de Pesquisa:** Linha 2 – Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música

**Orientador:** Prof. Dr. José Soares de Deus

Uberlândia, julho de 2023.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo (a) próprio (a) autor (a).

R788 2023	<p>Rosa, Samuel Naamã Scarcela, 1998- Concepções de ensino de teclado eletrônico: um estudo de caso com professores do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández [recurso eletrônico] / Samuel Naamã Scarcela Rosa. -2023.</p> <p>Orientador: José Soares. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Música. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.441">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.441</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Música. I. Soares, José, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Música. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 78</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele  
Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V, Sala 5 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,  
CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4522 - www.ppgmu.iarte.ufu.br - ppgmus@ufu.br



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Música				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, PPGMU				
Data:	28 de julho de 2023	Hora de início:	14:05	Hora de encerramento:	15:50
Matrícula do Discente:	12122MUS014				
Nome do Discente:	Samuel Naamã Scarcela Rosa				
Título do Trabalho:	Concepções de ensino de teclado eletrônico: um estudo de caso com professores do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández				
Área de concentração:	Música				
Linha de pesquisa:	Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A formação inicial e continuada do professor de música para a atuação em diversos contextos educacionais				

Reuniu-se via web conferência, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Música, assim composta: Professores Doutores: Heloísa Faria Braga Feichas (PPGMUS/UFMG); Lília Neves Gonçalves (PPGMUS/UFU); e José Soares de Deus (PPMGUS/UFU), orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). José Soares de Deus, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Soares de Deus, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/07/2023, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lilia Neves Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/07/2023, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Faria Braga Feichas, Usuário Externo**, em 02/08/2023, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4593684** e o código CRC **EB2D2D02**.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos que participaram da minha formação musical, pedagógica e nesse primeiro passo como pesquisador.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, meu irmão, minha avó e toda a família pelo apoio, incentivo e suporte prestados.

À minha namorada Jhennifer, por ter sempre me apoiado, escutado e tentado ajudar das maneiras que lhe eram possíveis.

Ao professor José Soares, pela orientação muito cautelosa, pelos momentos de reflexão, conhecimentos passados e, principalmente, por seu lado humano ao tratar o trabalho e a minha pessoa. Agradeço pela compreensão nos momentos difíceis que passei nessa trajetória e pelo interesse sincero em querer ajudar e apoiar.

Agradeço às professoras Heloisa Feichas e Lilia Neves, por aceitarem o convite de participarem da banca e pelas sugestões, reflexões e conhecimentos compartilhados com muito cuidado para que este trabalho pudesse tomar a sua melhor forma.

Aos participantes da pesquisa, por aceitarem participar dela e, também, por toda prontidão em me atender quando foi necessário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia e aos colegas da turma 2021/2, pelas colaborações no trabalho e discussões sobre música, pedagogia musical e pesquisa em Música.

À minha amiga e colega Larissa Márcia, pela amizade e parceria acadêmica desde a graduação, pelas trocas quanto ao trabalho e apoio nos momentos de desânimo.

A todos os demais que, de alguma forma, torceram por mim, me dirigiram palavras de apoio e me deram forças para realizar mais esta etapa na minha vida.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções dos professores do ensino técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento. O referencial teórico desta pesquisa aborda o pensamento do professor (SACRISTAN, GOMEZ, 1987; BRAZ, 2007) e do professor reflexivo (ALARCÃO, 2011; HARTMAN, 2015), evidenciando aspectos que podem fazer parte da construção de concepções dos professores, influenciando diretamente sua prática de ensino. O método utilizado é o estudo de caso (YIN, 2015) e a coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas e na análise dos documentos norteadores do ensino de teclado no conservatório (GIL, 2002). Os resultados apontam para concepções similares entre os professores acerca da definição do instrumento, sua principal característica como instrumento acompanhador e a importância do domínio de alguns conteúdos para se formar um tecladista profissional.

**Palavras-chave:** Ensino do instrumento; Concepções de ensino; Teclado eletrônico.

## ABSTRACT

This work aims to understand the conceptions of teachers of technical teaching of electronic keyboard of the State Conservatory of Music Lorenzo Fernandez on the teaching of the instrument. The theoretical reference of the research addresses the thought of the teacher (SACRISTAN, GOMEZ, 1987; BRAZ, 2007) and the reflective teacher (ALARCÃO, 2011; HARTMAN, 2015), showing aspects that can be part of the construction of the conceptions of teachers, directly influencing their teaching practice. The method used is the case-study (YIN, 2015) and the data collection consisted of conducting semi-structured interviews and analysis of the guiding documents of keyboard teaching in the conservatory (GIL, 2002). The results point to similar conceptions among teachers about the definition of the instrument, its main feature as accompanying instrument and the importance of mastering some content to form a professional keyboardist.

**Key-words:** Instrument teaching; Teaching concepts; Electronic keyboard.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 Justificativa .....	16
1.2 Estrutura da dissertação .....	17
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>19</b>
2.1 A formação do professor de instrumento.....	20
2.2 O ensino do teclado eletrônico.....	22
2.3 Concepções de professores sobre o ensino de música.....	27
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>31</b>
3.1 O pensamento do professor reflexivo .....	32
3.1.1 Planificação e planejamento.....	33
3.1.2 Intervenção e monitoramento.....	36
3.1.3 Avaliação.....	39
3.2 Teorias e Crenças .....	40
3.2.1 O pensamento prático.....	42
3.2.2 A socialização.....	44
3.3 Outros aspectos presentes no pensamento do professor reflexivo.....	46
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
4.1 Pesquisa qualitativa.....	51
4.2 O estudo de caso .....	52
4.3 Procedimentos de coleta de dados .....	53
4.3.1 Entrevista semiestruturada .....	53
4.3.2 Análise dos documentos.....	55
4.4 Questões éticas.....	56
4.5 Análise qualitativa dos dados .....	56
<b>5 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE TECLADO ELETRÔNICO NO CONSERVATÓRIO .....</b>	<b>59</b>
5.1 Plano de Ensino .....	59
5.2 Conteúdo programático.....	62
<b>6 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM PEDRO .....</b>	<b>64</b>
6.1 Formação como tecladista e professor de teclado .....	64
6.2 Atuação profissional como tecladista e professor de teclado .....	69
6.3 Influência da formação pedagógico-musical no ensino do teclado .....	72

6.4 Concepções de Pedro sobre o ensino e a performance do teclado eletrônico.....	76
<b>7 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALICIA.....</b>	<b>86</b>
7.1 Formação como tecladista e professora de teclado.....	86
7.2 Atuação como tecladista e professora de teclado .....	92
7.3 Concepções sobre o ensino do teclado eletrônico.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se constituiu a partir da minha vivência prática como tecladista e professor de teclado eletrônico. Ao longo da minha formação como tecladista, que teve início aos 11 anos de idade numa escola particular de música, tive a oportunidade de aprender com diferentes professores, sendo que a maioria deles tinha uma formação em piano, mas atuavam como tecladistas. Eles possuíam uma forma diferente de dar aula, de acordo com a sua prática e vivência musical como tecladistas, por isso, algumas coisas se alteravam, como a sequência de conteúdos, as visões sobre a performance do instrumento e o ensino de timbres, que era marcado por uma busca intuitiva feita com o aluno por um timbre adequado e que seria utilizado em determinado estilo musical. No meu caso, não tive muitos problemas com essa forma de instrução, mas, posteriormente, como docente, percebi que essa não era a maneira mais adequada de ensinar sobre timbre, levando em conta as diferenças e dificuldades individuais de cada aluno.

Especificamente, entender a utilização de timbres foi fundamental para a minha atuação como tecladista na igreja e em bandas de forró, axé e pop. Percebia que, para cada tipo de música tocada, a utilização dos recursos variava, assim como para cada formação de grupo musical, pois, por sua grande flexibilidade, o teclado eletrônico conseguia suprir a falta de alguns instrumentos que não compunham a banda através da utilização de timbres que se aproximavam de cada um. A minha forma de atuação se distanciava em alguns pontos da maneira como fui ensinado, principalmente por essa utilização de timbres e pelo não uso dos padrões rítmicos de acompanhamento da maneira como eram passados.

Enquanto minha formação anterior à entrada na universidade foi marcada por uma vivência voltada para a performance do teclado eletrônico, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros, concluído em 2020, tive experiência com a performance do piano. Não existia uma habilitação em teclado eletrônico. Vale ressaltar que, antes da graduação, já havia vivenciado aulas de piano no conservatório por três anos.

Durante o final da segunda metade da graduação e após ela, tive a oportunidade de lecionar o teclado eletrônico em uma escola específica de música da cidade de Montes Claros – MG, onde atuei por três anos. Nesse período, tivemos uma reestruturação do curso, no qual eu e outros dois docentes da escola expusemos algumas opiniões sobre a forma como o teclado eletrônico deveria ser ensinado, ou seja, a sequência de conteúdos, ritmos e repertório. Logo ali, percebi algumas divergências entre a forma de ministrar a aula de teclado de cada professor, como, por exemplo, o início do ensino do instrumento pelas inversões de acordes, a

forma de transmissão de alguns ritmos para acompanhamento, a utilização de timbres, a leitura ou não da partitura e a utilização de bibliografia para piano. Essa forma de pensar o ensino do instrumento resultava em diferentes modelos de ensino, conforme cada professor.

A forma de ensinar o instrumento pode estar relacionada ao pensamento do professor. Alguns termos são utilizados para designar o pensamento dos professores, como perspectivas e percepções; dentre eles, Del Ben (2001) considera o termo concepção mais abrangente, pois nele os docentes podem levar em consideração toda a sua trajetória de vida, enquanto aluno e professor, seus princípios, crenças, tradições e interpretações. O termo concepção engloba um ajuntamento de questões para captar com mais clareza o pensamento do professor sobre o ensino. Dessa forma, os diferentes modelos de ensino de cada docente seriam resultados das suas diferentes concepções sobre o ensino do teclado eletrônico.

Além disso, as diferentes formas de ensinar o instrumento podem estar associadas à formação dos professores de teclado eletrônico. Minas Gerais possui sete universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Música<sup>1</sup>, entretanto, nenhuma oferece uma habilitação específica em teclado eletrônico, diferente de outros instrumentos, como a flauta doce, a percussão, o piano, o violão e o violino. Diante disso, os professores de teclado eletrônico passam por uma formação voltada para outro instrumento na graduação, o piano, já que este é o que mais se aproxima do teclado eletrônico.

Não tendo a formação específica, os professores acabam por reproduzir o modelo de ensino de piano aprendido na graduação (GEMESIO, 2010). Mesmo sendo instrumentos próximos, o teclado eletrônico possui especificidades, principalmente no que tange à sua parte tecnológica, tornando os materiais didáticos e metodologias de piano não tão adequados para a aprendizagem do instrumento (FARIAS, 2017).

Apesar de não possuir cursos de graduação com habilitação no instrumento, o teclado eletrônico é ensinado nos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Essas escolas foram criadas a partir de 1950, por iniciativa do então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira (GONÇALVES, 1993). As 12 instituições efetivamente estabelecidas se encontram nas cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco (GONÇALVES, 1993). Dentre os citados, somente o Conservatório Estadual

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Estadual de Minas Gerais e Universidade Estadual de Montes Claros.

de Música Padre José Maria Xavier<sup>2</sup>, em São João Del Rei, e o Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares<sup>3</sup>, em Visconde do Rio Branco, não ofertam o curso de teclado eletrônico.

Nesta pesquisa, abordo o curso técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes. A escola foi criada em 1962, é a oitava em sequência cronológica de surgimento dos conservatórios em Minas (NEVES, 2019). A instituição é a única em todo o norte de Minas Gerais e possui 212 professores que atendem a cerca de 4.500 alunos, conforme indicado no site do conservatório<sup>4</sup>. Além do seu tempo de existência e relevância pela grande quantidade de professores e alunos, a cidade de Montes Claros possui um curso de Licenciatura em Música, que forma profissionais para atuação nesse espaço.

Por ser considerada escola de ensino básico, a exigência de formação dos docentes para ingresso no conservatório é de uma licenciatura plena, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (VIEIRA, 2021, p. 80). Contudo, como já citado anteriormente, o estado de Minas Gerais não possui cursos de Licenciatura em Música com habilitação em teclado eletrônico. O curso técnico de teclado do conservatório conta hoje com dois professores, tem uma duração de três anos e os alunos possuem duas aulas individuais por semana.

Tendo em vista a pouca produção bibliográfica sobre o teclado eletrônico e seu ensino (TÁVORA FILHO, 2019), aliadas à falta de formação específica no instrumento nos cursos de Licenciatura em Música de Minas Gerais, torna-se necessário entender o ensino praticado pelos professores de teclado atuantes nos conservatórios. Através do entendimento das concepções dos professores de teclado sobre o ensino do instrumento, imersos na prática e na experiência do ensino diário, pode-se revelar a sua realidade, suas inquietações quanto ao ensino do instrumento e suas necessidades. Assim, é possível tratar de metodologias, materiais didáticos e fatores a serem mantidos e melhorados para auxiliar no ensino dos professores de teclado eletrônico.

O ensino do teclado vem sendo investigado no que diz respeito à falta de sistematização do ensino do instrumento (TÁVORA FILHO, 2019). Outras temáticas englobam o ensino do teclado eletrônico em grupo (e.g., PEREIRA, 2004; OBA, LOURO, 2010; SANTOS, SANTOS e CORDEIRO, 2013), o uso do instrumento na musicalização (e.g., OLIVERIA, 1990; FITTIPALDI, 2005; SANTOS, 2006; VASCONCELOS, 2013;

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.conservatoriosjdr.com.br/>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/cemvrb/>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.lorenzofernandez.com.br/?secao=paginas&id=1>

OLIVEIRA, ALBERDA e SOUZA, 2015; GONÇALVES, 2020), o ensino do instrumento em cursos a distância (e.g., COSTA, 2013; ROSSIT, 2014) e motivações para ingresso nas aulas de teclado eletrônico, além dos ganhos musicais e sociais dos alunos ao participarem das aulas em grupo do instrumento (e.g., MUNIZ, 2018; TÁVORA FILHO, 2019). Fica evidente, a partir desses trabalhos, que, até o momento, nenhum estudo discutiu sobre as concepções de professores de teclado eletrônico acerca do ensino do instrumento em escolas específicas de música.

Portanto, diante do exposto, a seguinte pergunta de pesquisa foi formulada: quais são as concepções dos professores de teclado eletrônico do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes sobre o ensino do instrumento?

Considerando a pergunta de pesquisa, foi elaborado o objetivo geral desta pesquisa: compreender as concepções dos professores do curso técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sobre o ensino do instrumento.

Para alcançar esse objetivo, sucederam-se os seguintes objetivos específicos:

- entender a formação pedagógica e musical dos professores do ensino técnico de teclado do conservatório;
- verificar o programa de ensino do teclado eletrônico no ensino técnico do conservatório e o plano de ensino produzido pelos professores;
- identificar como os professores realizam a organização pedagógica do ensino.

## 1.1 Justificativa

O teclado eletrônico tem uma presença considerável no cenário musical brasileiro, sendo o segundo instrumento mais buscado no site do mercado livre<sup>5</sup>, o site de comércio eletrônico mais acessado do país<sup>6</sup>, e o instrumento mais vendido durante a pandemia causada pela Covid-19, ao lado do violão<sup>7</sup>. Entretanto, são poucos os cursos de Licenciatura em Música que oferecem uma formação em teclado eletrônico, mostrando um descompasso entre o que é ofertado nas universidades com a busca no contexto brasileiro.

Dentre os trabalhos consultados, desde Oliveira (1990) a Gonçalves (2020), não foram identificados estudos que abordam as concepções dos professores de teclado eletrônico sobre o ensino do instrumento. Ao buscar o preenchimento dessa lacuna com alguns dos

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://tendencias.mercadolivre.com.br/1182-instrumentos\\_musicais](https://tendencias.mercadolivre.com.br/1182-instrumentos_musicais)

<sup>6</sup> Disponível em: <https://gyramais.com.br/blog/maiores-e-commerces-do-brasil/>

<sup>7</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/venda-de-instrumentos-musicais-dispara-na-pandemia-atrai-gigantes-como-magalu-amazon-24955039>

trabalhos já produzidos na temática, a presente pesquisa e outras futuras possibilitarão uma maior sistematização do ensino do instrumento através de um entendimento do pensamento e da prática dos docentes.

Entender as concepções dos professores de teclado eletrônico sobre o ensino do instrumento é um caminho viável para ampliar os conhecimentos sobre a prática de ensino do professor de teclado nos conservatórios de música. Como trazem Del Ben (2001), Jorgensen (2008) e Souza (2020), é importante a construção de teorias fundamentadas na prática e não para a prática. Entrar nas salas de aulas e entender a realidade dos professores, suas reflexões, possibilita uma visão das suas reais necessidades, levando à criação de teorias direcionadas e fundamentadas para preencher as lacunas identificadas. Cada perspectiva trazida pode clarear um pouco mais o ensino desse instrumento nos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais.

As concepções dos docentes podem gerar reflexões e novas perspectivas sobre o trabalho individual com o teclado eletrônico e em nível técnico tanto nos próprios professores participantes da pesquisa quanto nos demais que tiverem acesso ao estudo. Além disso, tratar dessas concepções em um conservatório público de música é importante pela representação da instituição no ensino de música.

Ademais, responder à pergunta de pesquisa proposta pode evidenciar a importância da formação específica para a atuação no ensino do teclado eletrônico, demonstrando, assim, a necessidade de cursos de Licenciatura em Música com habilitação em teclado e cursos de formação de continuada para professores de teclado dos conservatórios.

## **1.2 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação está dividida em sete partes. Na primeira parte é feita uma contextualização do tema, assim como apresentada a sua problematização, pergunta de pesquisa, objetivos do estudo e justificativa.

A segunda parte contempla a revisão de literatura realizada a partir de temas que dialogam com o presente estudo, observando as principais discussões já realizadas, as lacunas existentes e como a atual pesquisa pode contribuir para a área.

Na terceira parte é apresentado o referencial teórico, fundamentado nos estudos de Sacristan e Gomez (1987) e Braz (2007) sobre o pensamento do professor, e nos trabalhos de Alarcão (2011) e Hartman (2015) acerca do professor reflexivo.

Na quarta parte é exposta a metodologia desenvolvida no estudo, a abordagem e método utilizados, as formas de coleta e análise de dados e os cuidados éticos considerados para o desenvolvimento da pesquisa.

Na quinta parte é realizada a análise do plano de ensino e do conteúdo programático utilizados como base para o desenvolvimento do ensino de teclado eletrônico no conservatório.

A sexta parte é voltada para a apresentação da análise feita com o primeiro professor, discutindo sua formação como tecladista e professor de teclado, sua atuação como tecladista e professor, a influência da sua formação e atuação no ensino, além das concepções do docente sobre o ensino do instrumento.

A sétima parte traz a análise realizada com o segundo professor do curso, discutindo também sua formação como tecladista e professor de teclado, sua atuação como tecladista e professor, e as concepções do docente sobre o ensino do instrumento.

A oitava e última parte apresenta uma recapitulação dos principais pontos discutidos em cada seção, além de uma síntese da análise feita com os professores, juntamente com o plano de ensino e conteúdo programático do curso. Por fim, são apontados alguns possíveis desdobramentos de estudos a partir dos resultados alcançados aqui.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta parte do trabalho são apresentadas as principais temáticas que dialogam com o objetivo proposto nesta pesquisa, sendo estes: 1. a formação do professor de instrumento, 2. o ensino do teclado eletrônico e 3. as concepções de professores de Música sobre esse ensino.

Mesmo com seu surgimento não tão recente e uma presença considerável no cenário musical brasileiro, pouco se tem produzido na área de educação musical sobre o ensino do teclado eletrônico. Por exemplo, no âmbito da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), encontrei apenas um artigo em seus periódicos que aborda diretamente o teclado eletrônico, uma síntese da dissertação de Farias (2017) em que se discutem a formação, atuação e identidades musicais de três tecladistas atuantes em Porto Alegre – RS e São Paulo – SP. O mesmo ocorreu com a busca de artigos na revista da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), com a identificação de apenas um artigo de Farias (2017), produzido a partir dos resultados da sua dissertação. Referente aos anais das associações, foi feita uma revisão em todos os seus encontros nacionais até os dias atuais. Foram encontrados sete trabalhos na ABEM e três na ANPPOM, dentre os quais o teclado eletrônico estava presente de alguma forma, mesmo que indiretamente, um número muito pequeno, já que os eventos iniciaram em 1990 pela ANPPOM e em 2003 pela ABEM (baseado nos anais disponibilizados no site da instituição). Considerando as temáticas encontradas, os trabalhos abordam o ensino do teclado eletrônico para surdos (PEREIRA, 2004; OBA e LOURO, 2010), crianças em situação de vulnerabilidade social numa ONG (SANTOS, SANTOS e CORDEIRO, 2013) e em grupo (OLIVEIRA, 1990; VASCONCELOS, 2013; OLIVEIRA, ALBERDA e SOUZA, 2015).

Uma busca também foi feita no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultado, foram encontradas 11 dissertações que tinham a presença do instrumento de alguma forma. Nenhuma tese foi localizada na busca realizada. Os trabalhos abordam, em sua maioria, o ensino do teclado eletrônico em grupo (FITTIPALDI, 2005; SANTOS, 2006; VASCONCELOS, 2015; SCHULTZ, 2017; MUNIZ, 2018; TÁVORA FILHO, 2019; GONÇALVES, 2020). Outros temas encontrados envolvem o ensino do teclado a distância (COSTA, 2013; ROSSIT, 2014) e a formação, atuação e identidades musicais de tecladistas (FARIAS, 2017).

## 2.1 A formação do professor de instrumento

A literatura que trata sobre a formação do professor de instrumento pode auxiliar na compreensão de aspectos comuns a qualquer instrumento musical, incluindo o teclado eletrônico. No Brasil, a formação do professor de instrumento acontece em cursos de Licenciatura em Música. Existem universidades que ofertam a licenciatura com habilitação em instrumento, visando a um preparo específico para aqueles que se propõem a trabalhar no ensino de um instrumento musical, seja qual for o contexto, como a Universidade Federal da Paraíba (2019) e a Universidade Federal de São João Del Rei (2018). Já outros cursos preparam professores de Música na perspectiva de se formar educadores musicais, sem uma vivência específica em um instrumento, como a Universidade Estadual de Minas Gerais (2022), Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e Universidade Federal do Pará (2006). Nesse caso, geralmente, os licenciandos passam por mais de um instrumento musical, um melódico, um harmônico e um percussivo.

A formação dos professores nos cursos de Licenciatura em Música para atuar em diversos contextos educacionais é um assunto que vem sendo discutido na área da Educação Musical. Um aspecto destacado por Del Ben (2003) está relacionado à formação e ao espaço de atuação dos licenciados em Música. A pesquisadora, assim como Penna (2007) e Queiroz e Marinho (2005), defende que a preparação nos cursos de licenciatura deve ser voltada para uma multiplicidade de espaços possíveis de atuação do licenciado em Música, além da educação básica. Sendo assim, escolas específicas de música, como os conservatórios mineiros, trabalhos em projetos sociais e outros campos emergentes para o ensino de música passam a ser contemplados nos cursos de Licenciatura em Música.

Tendo em vista esses novos espaços de atuação do licenciando em Música, Queiroz e Marinho (2005) apresentam a necessidade de adaptação das universidades a esses novos contextos. Para isso, o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, abordado pelos autores, passou a oferecer duas habilitações específicas: a primeira designada “Educação Musical”, voltada para contextos mais amplos da área; e a segunda intitulada “Instrumento/Canto”, centrada na formação dos professores para atuação no ensino do instrumento, principalmente em escolas específicas de música.

Nesse sentido, formar um professor de instrumento exige um direcionamento dado pelo currículo do curso e o desenvolvimento de habilidades específicas para o ensino do instrumento. Tratando de algumas habilidades desejáveis para um professor de instrumento, Harder (2008) considera que este deve ser motivador, positivo, paciente, deter bons

conhecimentos acerca do instrumento que ministra aulas, do período/gênero e do compositor, saber trabalhar questões expressivas além de técnicas, levar em conta os objetivos pessoais do aluno e fatores sociais, socioeconômicos e familiares, tornando-se um facilitador da aprendizagem. Penna (2007) ainda considera que para ser um professor de instrumento não basta apenas saber tocar, são necessários também saberes pedagógicos.

Ainda sobre habilidades desejáveis para um professor de instrumento, Silva (2011) menciona em seu estudo três categorias de habilidades que considera necessárias a esses educadores. A primeira está relacionada à personalidade, englobando características como ser paciente, humilde, entusiasmado, inspirador, dentre outras. A segunda contempla a “abordagem do professor”, com questões voltadas para o planejamento, trabalho de exercícios, incentivo à independência e dar voz ao aluno. Na terceira e última são apresentadas habilidades voltadas para o “conteúdo do professor”, as quais são: ter um repertório abrangente, leitura musical, escuta musical, ter enfoque técnico, criatividade, dentre outros.

Em uma outra perspectiva sobre a formação do professor de instrumento, Araújo (2006) abordou os saberes docentes presentes na formação de três professoras de piano. Primeiro, a autora aponta os saberes disciplinares observados nas docentes. Os saberes disciplinares são saberes da formação inicial e continuada, representados por disciplinas como contraponto, harmonia, história da música e instrumento. Outro grupo de saberes são os curriculares, sendo o conhecimento das professoras sobre programas, métodos e conteúdos. Saberes da função educativa, envolvem os conhecimentos das professoras de didáticas e metodologias para o ensino do instrumento. Por último, a autora aponta os saberes experienciais que validam todos os anteriores. São conhecimentos adquiridos na prática, através de vivências e trocas com demais docentes.

Dentre as habilidades citadas, é possível pensar em algumas questões sobre o ensino do teclado eletrônico. Características como ser paciente, humilde e inspirador, ter conhecimentos de disciplinas gerais como a harmonia e história da música são habilidades que podem facilmente ser transportadas de um instrumento para outro, entretanto, outras questões como conhecimento de métodos, conteúdos, domínio pedagógico e técnico do instrumento requerem uma vivência específica em determinado instrumento. No caso do teclado eletrônico, nenhum trabalho que aborde a formação do professor desse instrumento foi encontrado. Além disso, Farias (2017), Muniz (2018) e Távora Filho (2019) identificaram uma escassez de bibliografia e métodos que tratem sobre o ensino do instrumento. Logo,

constata-se que a formação do professor de teclado eletrônico é um tema que carece de mais discussões na área de Educação Musical.

Em um contexto mais amplo, Silva (2011) identificou uma escassez de trabalhos que discutam a formação do professor de instrumento. Harder (2008) atribui essa falta de trabalhos à ausência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país diretamente relacionados à pedagogia do instrumento, produzindo poucas pesquisas na temática. Tal afirmação também é feita por Ray (2015) ao tratar sobre o ensino da performance musical. Normalmente, a literatura que trata da formação nos cursos de Licenciatura em Música tende a priorizar aspectos relacionados à formação do professor de música em geral (DEL BEN, 2003; PENNA, 2007; QUEIROZ e MARINHO, 2005; BELLOCHIO, 2016).

Conforme o exposto, formar um professor de instrumento exige um trabalho em diversos âmbitos. Por ser uma demanda específica e complexa, algumas universidades passaram a oferecer uma habilitação específica no ensino de instrumento. Em se tratando do contexto do estado de Minas Gerais, os 12 conservatórios de música presentes no estado representam um bom campo de atuação para esses licenciandos. Entretanto, por existir nos conservatórios de música mineiros o ensino de teclado, seria necessária a formação de profissionais nesses cursos de licenciatura para a atuação nesses espaços, o que não ocorre, pois, como já mencionado anteriormente, Minas Gerais não possui em suas universidades públicas cursos de Licenciatura em Música com habilitação em teclado eletrônico.

## **2.2 O ensino do teclado eletrônico**

Nos trabalhos consultados acerca do ensino de teclado eletrônico, foi possível identificar uma forte ligação do ensino do instrumento com o ensino de piano. Buscando por uma literatura que apresentasse um possível fator dessa aproximação entre os instrumentos, encontrei em Oliveira (2007) e Gemesio (2010) algumas possíveis causas. Oliveira (2007) realizou um estudo sobre a formação e atuação de 115 professores de piano atuantes na cidade de Porto Alegre – RS. Após um levantamento inicial, a pesquisadora alterou seu estudo para professores atuantes no ensino de piano/teclado pela grande recorrência de docentes formados em piano que atuam no teclado eletrônico. Alguns fatos que indicam essa migração de instrumento é a procura pelas aulas.

Quando questionados sobre o mercado de trabalho para os professores de piano, alguns dos docentes se mostraram otimistas, mas indicaram que a procura pelo teclado

eletrônico é maior, o que leva os docentes a ministrarem aulas nesse instrumento. Apesar de trabalharem com o teclado eletrônico, em um tópico voltado para formação continuada, alguns professores mostraram a necessidade de realização de cursos direcionados para a pedagogia do teclado para aperfeiçoamento de suas aulas. Mesmo com esse ensino voltado para o teclado eletrônico, alguns docentes o veem apenas como porta de entrada para o piano, para o qual os estudos em música prosseguiriam.

Gemesio (2010) aborda no seu estudo as práticas e saberes de três professores de piano egressos da Universidade Federal de Uberlândia. O que chama a atenção nos participantes da pesquisa é que os três passaram inicialmente por estudos no teclado eletrônico e, na graduação, dois optaram pelo piano por não existir a oferta do teclado eletrônico. No exercício da profissão no conservatório de música, apenas um dos docentes atuava como professor de piano, os outros dois atuavam como professores de teclado eletrônico e percepção, respectivamente. Um fato interessante é que o docente que trabalhava com as aulas teóricas argumentou preferir essa disciplina por não ter segurança para dar aulas de instrumento. Por conta da vivência inicial no teclado eletrônico, a prática no piano durante a graduação não foi suficiente para trazer segurança ao docente, o que poderia ser diferente se as aulas fossem de teclado eletrônico.

Logo, duas vertentes podem ser identificadas nos trabalhos de Oliveira (2007) e Gemesio (2010). A primeira consta de professores que passaram por uma formação no piano e acabaram tendo que ministrar aulas no teclado eletrônico por conta da procura pelo instrumento. Nesse caso, os docentes acabam migrando para o teclado eletrônico por necessidades do mercado de trabalho, entretanto, indicam uma fragilidade quanto à didática voltada para o ensino do instrumento, o que leva os professores a direcionarem seus alunos para o piano posteriormente. Diante disso, dois problemas podem ser identificados: 1. Por serem habilitados em piano, os docentes não possuem total preparo para atuarem como professores de teclado eletrônico; 2. Tendo em vista a falta da formação no teclado eletrônico, os professores direcionam seus alunos para as aulas de piano, não permitindo uma continuidade dos estudos no teclado eletrônico.

A segunda vertente engloba os licenciados que tiveram uma vivência musical através do teclado eletrônico antes da graduação e que, pela falta da habilitação no instrumento na licenciatura, optaram pelo piano por considerarem ser o que mais se assemelha ao teclado eletrônico. Nesse caso, os professores são habilitados em piano, mas alguns não se sentem seguros para ensiná-lo por falta de vivência no instrumento. Em contrapartida, mesmo tendo a vivência no teclado eletrônico, os professores não passaram por uma formação

pedagógica voltada ao instrumento. Por isso, a atuação tanto como professores de piano quanto de teclado eletrônico foi prejudicada. Além disso, outro ponto a se pensar é a influência dessa formação musical no piano nas aulas dos professores de teclado eletrônico que passaram por esse processo, pois, como os três professores afirmaram, eles reproduzem os modelos educacionais que tiveram durante a graduação, ou seja, um modelo de ensino de piano.

Nos casos citados, o principal fator que une o ensino do teclado eletrônico ao ensino do piano é a semelhança dos instrumentos no que se refere à disposição das teclas. Os professores formados em piano atuam no teclado eletrônico por essa similaridade, assim como os tecladistas que não encontram a oferta do instrumento nos cursos de graduação em Música optam pelo piano por ser o instrumento mais próximo do teclado eletrônico.

Em se tratando das universidades públicas brasileiras, em uma revisão feita nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, foram encontrados apenas dois cursos que oferecem uma formação mais ampla no teclado eletrônico, a Universidade Federal do Ceará (2015) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009), com sete e seis semestres, respectivamente. Outros cursos oferecem o instrumento por dois, três e quatro semestres em disciplinas nomeadas como: teclado (Universidade Federal do Ceará), instrumento musicalizador teclado (Universidade Estadual de Minas Gerais), instrumento harmônico teclado (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte) e teclado funcional (Universidade Estadual do Paraná).

Além dos fatores de formação, mercado de trabalho e similaridade dos instrumentos, outro aspecto tratado na literatura uniu o ensino do teclado eletrônico ao piano. Grande parte da bibliografia consultada (OLIVEIRA, 1990; FITTIPALDI, 2005; SANTOS, 2006; SANTOS, 2008, VASCONCELOS, 2013; VASCONCELOS, 2015; OLIVEIRA, ALBERDA e SOUZA, 2015; SCHULTZ, 2017; MUNIZ, 2018; TÁVORA FILHO, 2019; GONÇALVES, 2020) envolve o ensino do teclado eletrônico em grupo e como embasamento para o ensino. Os autores utilizam o ensino de piano em grupo.

Segundo Fittipaldi (2005), o ensino do piano em grupo surgiu nos Estados Unidos e, ao ser aplicado no Brasil, os docentes viram que o teclado eletrônico seria mais vantajoso por sua fácil portabilidade, menor custo e possibilidade de utilização de fones de ouvido. Além disso, os trabalhos que se utilizam do teclado em grupo abordam principalmente a musicalização de crianças, já que o instrumento apresenta mais algumas vantagens, como o peso das teclas, possibilidade de mudança de timbres e aparência que atrai mais as crianças. Como justificativa para a utilização do teclado, os autores argumentam que a similaridade dos

instrumentos em relação à disposição de teclas, postura e dedilhado, permite a utilização do teclado eletrônico nessa etapa inicial de musicalização (FITTIPALDI, 2005; SANTOS, 2006; GONÇALVES, 2020).

Entretanto, os autores apenas utilizam o teclado eletrônico como meio para o ensino de piano em grupo. Isso se evidencia na fala de Fittipaldi (2005, p. 7):

Fui me perguntando como poderia - em se tratando de uma clientela na maioria de crianças (a partir de cinco anos) e adolescentes de classe média, que estudam em escolas particulares, possuem um instrumento em casa, na maioria das vezes o teclado, e têm acesso a todo tipo de equipamento tecnológico (computador, CD, vídeo, DVD, videogame, internet) - dar aulas de piano sem lançar mão de um teclado ou de programas para computador.

A fala da autora mostra claramente que o seu objetivo é o ensino de piano, mas que haveria a necessidade de utilização do teclado eletrônico por ser o instrumento que os alunos possuíam. Nesse caso, o ensino do teclado eletrônico é totalmente embasado na pedagogia e bibliografia do piano, e, como aponta a autora posteriormente, as aulas de musicalização através do teclado eletrônico seriam apenas um caminho para a escolha de um outro instrumento. Este, caso fosse o piano, exigiria sua aquisição para o desenvolvimento das aulas. Existe, então, uma posição redutora do instrumento, em que ele serviria apenas como processo de iniciação musical, não havendo possibilidade de continuidade dos estudos além dessa etapa, sendo necessária uma migração para o piano. O pensamento da autora também vai ao encontro do que apresentaram os professores no estudo de Oliveira (2007), que, apesar de ensinarem o teclado eletrônico, tentam fazer com que os alunos migrem para o piano em uma etapa posterior.

Mesmo sendo o trabalho de Fittipaldi (2005) da primeira década do século XXI, é possível verificar que o pensamento ainda se mantém nos dias de hoje, pois Gonçalves (2020), em sua dissertação intitulada “O Teclado em Grupo como Alternativa para o Ensino de Música a Alunos do Ensino Médio do Instituto Federal De Brasília – Campus Riacho Fundo”, compartilha dos mesmos suportes teóricos e, também, deixa evidente em seu texto uma proposta voltada ao piano com a utilização do teclado eletrônico: “Neste trabalho, busquei referências para a criação de um projeto pedagógico de piano em grupo no Instituto Federal de Brasília – Campus Riacho Fundo” (GONÇALVES, 2020, p. 71). No título do trabalho, a autora direciona que a pesquisa tratará do ensino do teclado em grupo, mas no desenvolvimento do texto fica claro que a utilização do teclado é feita por ser o que há de disponível e que o intuito real é o ensino de piano.

Em outro contexto envolvendo o ensino superior, Schultz (2017), em dissertação intitulada “Ensino de teclado no Prolicenmus: um estudo sobre as relações entre o repertório exigido nas avaliações n2 e o rendimento alcançado pelos egressos”, analisa as relações entre aprendizagem e repertório de 97 estudantes do curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e universidades parceiras que estavam vinculadas ao programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação. Da mesma forma que os demais textos, o trabalho está direcionado para o ensino de piano no teclado eletrônico. Isso pode ser observado no seguinte comentário: “Foi mostrado o teclado que iria ser utilizado nos polos, seus recursos, a pedagogia pianística que seria abordada no decorrer dos semestres, utilizando-o como piano, sendo instrumento acompanhador, instrumento solo e coletivo” (SCHULTZ, 2017, p. 53). Entretanto, ao final do trabalho, o autor identifica que, no semestre onde havia mais “paradigmas pianísticos” (p. 172), o rendimento dos alunos foi menor, demonstrando, desta forma, a ineficiência dos recursos pianísticos para o ensino de teclado. Tendo em vista a observação feita por Shultz, é possível inferir que a formação obtida pelos docentes na licenciatura foi de base pianística e, provavelmente, será reproduzida posteriormente em suas atuações profissionais.

Com a grande reprodução do modelo, parece que o ensino de teclado se resume ou se iguala ao ensino de piano, porém, apesar de também utilizarem seu embasamento nos métodos de ensino de piano em grupo, autoras como Santos (2006) e Muniz (2018) demonstram consciência das diferenças entre os instrumentos, sendo necessárias algumas adaptações para a linguagem própria do teclado eletrônico.

Em seu estudo sobre as identidades musicais de três tecladistas, Farias (2017) colhe o depoimento dos músicos sobre a sua formação. Um fator presente em todos foi o aprendizado inicial pelo piano e posterior contato com o teclado eletrônico, entretanto, eles demonstram consciência de algumas diferenças entre os instrumentos e o ser tecladista. No caso do ensino do instrumento, os entrevistados consideram que o principal fator de distinção entre o teclado eletrônico e o piano é a presença da tecnologia, a qual todos procuram abordar em suas aulas com a utilização dos timbres e demais recursos do instrumento.

Mesmo em um nível de musicalização, alguns autores demonstram que o ensino de teclado apresenta algumas especificidades em relação ao ensino do piano. Logo, os métodos de ensino do piano em grupo não são totalmente efetivos para o ensino do teclado eletrônico. Outro ponto é a falta de discussões sobre o ensino de teclado em um nível posterior ao da iniciação musical. Alguns dos autores (FITTIPALDI, 2005; GONÇALVES,

2020) indicam a necessidade de migração para o piano após a musicalização, mas o ensino de teclado ocorre nos conservatórios mineiros até em nível técnico.

### **2.3 Concepções de professores sobre o ensino de música**

A partir dos estudos que focalizam a figura do professor como principal agente no processo educativo, vários termos são utilizados para designar esse pensamento, como: crenças, percepções, concepções, fundamentos, ideias, construtos, perspectivas, entre outros (OLIVEIRA, 2007). Del Ben (2001) considera o termo concepção mais abrangente, pois nele, ao pensar sobre o ensino e o contexto no qual ele será desempenhado, o professor pode levar em conta suas tradições, crenças, princípios, hábitos, preferências, percepções e interpretações de práticas pedagógicas existentes e seus valores.

As concepções dos professores são construídas a partir da sua visão individual de mundo, mas esta não acontece em um vazio social, por isso, muito do que o professor pensa está relacionado ao que lhe foi transmitido ao longo dos anos, experiências e interpretações de outras pessoas. Somente uma pequena parte de suas concepções são construídas por ele mesmo (DEL BEN, HENTSCHE, 2002). Portanto, as concepções dos professores envolvem seus pensamentos não apenas como educadores, mas como indivíduos imersos em um contexto social que molda e influencia as percepções sobre si e sobre o trabalho educativo que exerce.

Na área da educação musical, os trabalhos desenvolvidos a partir do conceito de concepções de professores envolvem, principalmente, a educação básica (DEL BEN, 2001; TAVARES, 2013; ABREU, 2015; OLIVEIRA e SCHAMBECK, 2016). Outros estudos abordam as concepções dos alunos da educação básica sobre o ensino de música (SEBBEN e SUBTIL, 2010; SANTOS, 2012). O trabalho de Louro e Aróstegui (2004) aborda as concepções de professores do ensino superior sobre educação e música. Pesquisas sobre as concepções de professores de Música nos conservatórios não foram encontradas, assim como concepções de professores sobre o ensino de teclado.

Dentre as formas de trabalho com as concepções de professores, Abreu (2015) apresenta o termo concepção a partir de uma abordagem de triangulação. Para ele, o professor transforma informação em conhecimento, conhecimento em concepção e concepção em prática. Diante desse processo, o educador constrói a sua concepção sobre o que é, para quê e o que deve ser ensinado em seu contexto de ensino de música. O autor ainda associa concepção aos saberes docentes expostos por Tardif (2012), para o qual os saberes da

formação, os disciplinares, os curriculares e, principalmente, os experienciais constituem a concepção do professor sobre o ensino de música.

Por estarem diretamente envolvidos no ambiente educacional, o conhecimento prático adquirido pelos professores torna-se muito relevante. Beineke (2001) destaca a importância de validar os conhecimentos práticos e as reflexões que fundamentam as ações dos professores, pois, a partir deles, é possível um maior desenvolvimento profissional dos docentes através dos subsídios gerados nesses estudos. Nesse sentido, Del Ben (2001, p. 228) apresenta que:

É importante que as teorias sejam construídas a partir de práticas existentes, que as pessoas escrevam “na sala de aula” e não “para a sala de aula”. Para que as teorias sejam relevantes, parece ser necessário “registrar” a prática, “falar de coisas” que existam, que estejam “na realidade”. Teorias ou postulados que não se referem à prática não parecem fazer sentido porque, em seu trabalho diário, o interesse das professoras está voltado para a prática.

Esse pensamento converge com o que Jorgensen (2008) chama de questões descritivas e normativas da Educação Musical. A autora traz uma série de reflexões voltadas para o modo como a área se encontra e como ela deveria estar, utilizando como base a descrição das realidades da Educação Musical. Uma das questões que a pesquisadora reflete trata da relevância das pesquisas realizadas no campo para a prática, pois, o que se tem visto, são professores desinteressados pelas pesquisas e seus resultados, alegando não terem aplicabilidade nas suas situações práticas de sala de aula. Isso acontece porque, segundo a autora, as investigações na área estão voltadas para uma perspectiva da teoria dirigida à prática, ao passo que seriam necessárias pesquisas de teoria orientadas pela prática ou uma interação entre as duas. Somente pela descrição e reflexão dessas realidades é que se pode pensar em questões normativas, de mudança, de melhoria do ambiente educacional de cada contexto e um mais amplo também.

Del Ben (2001) ainda acrescenta que os professores são capazes de produzir suas próprias teorias a partir das suas vivências práticas. Destaca, então, a importância dos docentes como seres reflexivos e ativos no mundo da pesquisa, fato que se torna difícil, já que os docentes declaram se sentirem isolados tanto dos demais educadores quanto dos cursos e congressos que são realizados na área da Educação Musical (OLIVEIRA, 2007).

Apesar da relevância que tem as concepções apresentadas pelos professores diretamente envolvidos com a prática do ensino, é necessário também avaliar e refletir sobre os fundamentos desses conhecimentos. Nesse sentido, Abreu (2015, p. 27) expõe que é importante haver um equilíbrio entre o que o professor pensa sobre o ensino de música e o

que ele aplica efetivamente na sua prática pedagógica, pois, se não for assim, o docente pode gerar uma concepção equivocada de ensino. A fala de Del Ben (2001, p. 294) complementa a noção de tal feita por Abreu:

Reconhecer as professoras como sujeitos que constroem e refletem sobre os fenômenos educativo-musicais, entretanto, não significa que suas concepções e ações e a reflexão em si devam ser aceitas e celebradas acriticamente. As teorias subjetivas das professoras, assim como aquelas produzidas a partir de critérios e procedimentos científicos, precisam ser respeitadas. Todavia, também precisam ser avaliadas quanto à sua capacidade de fundamentar e orientar as práticas de ensino de música e de servir de base para a reflexão sobre essas mesmas práticas.

As concepções dos professores, mesmo sendo os agentes que desenvolvem o ensino do teclado eletrônico na prática, não são vistas como verdades absolutas, isso porque, às vezes, as suas concepções não convergem com as suas ações. Del Ben e Hentschke (2002) apontam que isso acontece pelo fato de os educadores terem um objetivo diretamente prático. Eles recorrem a aspectos que podem fundamentar a sua prática diária, baseados em crenças pessoais e em bagagens culturais, sem um processo de racionalização para verificar os fundamentos e validades da sua prática.

Diante dessas duas faces, as concepções dos professores sobre o ensino do teclado eletrônico podem revelar pontos importantes sobre o ensino do instrumento, os quais podem ser aproveitados por outros docentes e para a criação de metodologias de ensino; e mesmo as concepções que não convergem como uma prática de ensino ideal para o teclado eletrônico podem ser utilizadas como base para um aprimoramento de ideais. Em todo caso, essas concepções contribuem para o conhecimento e sistematização do ensino do teclado eletrônico.

Em seu trabalho, Farias (2017) revelou as opiniões dos participantes da sua pesquisa sobre o que é ser um tecladista. Para um dos participantes, ser tecladista é tocar o instrumento de maneiras diferentes, com sons diferentes, conseguindo exercer papéis diferentes dentro de uma mesma música. Para outro participante, ser tecladista é ter interesse pela tecnologia, pois a base de estudos musicais do piano e teclado são praticamente as mesmas, o que os diferencia é a parte tecnológica e sua utilização.

Quanto ao ensino, quando questionados sobre como ministram as suas aulas de teclado, diferentes concepções emergem. Um dos tecladistas diz que focaria mais no trabalho com timbres e texturas, trabalhando com poucas questões técnicas e de ensino de acordes, usando só o necessário. Para outro tecladista o ensino do código musical anda lado a lado com a presença da tecnologia, intercalando em todas as aulas os dois saberes. Por fim, o terceiro

tecladista considera necessário o ensino de todo o saber musical antes de entrar na parte da tecnologia, pois o conhecimento musical embasa o uso da tecnologia.

Diante disso, entender as concepções dos professores imersos na prática e na experiência diária das aulas significa elucidar a realidade e necessidades dos docentes, podendo, através disso, gerar discussões relacionadas à sistematização do ensino e à criação de cursos, metodologias para suprirem as demandas apresentadas de forma embasada e contextualizada.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar as concepções dos professores sobre o ensino do teclado eletrônico significa entender que essas concepções não são estáticas e imutáveis, pois se modificam ao longo dos anos, conforme as experiências vivenciadas e contextos em que o professor estiver inserido. As concepções dos professores são uma representação dos seus pensamentos enquanto educadores e indivíduos imersos em uma instituição escolar e na sociedade. Além disso, seus pensamentos são impactados diretamente por suas teorias e crenças pessoais, as quais direcionam o seu agir prático na sala de aula e a própria prática pode modificar o pensamento do docente.

Os processos de construção das concepções dos professores também passam por um momento de reflexão individual e/ou coletiva, em que o docente, a partir de novas experiências, observa o que de inovador pode ser acrescentado às suas concepções e mantém o que já está retido, sendo visto como uma concepção adequada sobre o ensino e performance do instrumento. Sendo assim, as concepções dos professores são vistas aqui como resultado de um processo cíclico: pensamento, ação e reflexão. Logo, o pensamento docente influencia a sua ação. A ação é sempre variada por depender do contexto e das respostas dos alunos e, por isso, pode trazer novos elementos. Estes, submetidos a um processo de reflexão crítica, podem modificar o pensamento do docente.

A partir disso, os estudos sobre o pensamento do professor e do professor reflexivo podem auxiliar na compreensão das concepções dos professores do Conservatório sobre o ensino do teclado eletrônico. É possível visualizar o pensamento do professor como multifacetado, sendo influenciado por diversos aspectos, por exemplo, os sociais e históricos. Porém, uma dessas faces é a do professor reflexivo, a qual permite que o educador pense criticamente sobre todas as esferas sociais, históricas, de crenças e valores e, assim, forme a sua concepção sobre o ensino.

Abordo alguns pontos sobre o pensamento do professor pela ótica dos trabalhos de Sacristan e Gomez (1987) e Braz (2007) e sobre o professor reflexivo, de acordo com Hartman (2015) e Alarcão (2011), estabelecendo ligações com a construção das concepções dos professores em diversas fases de sua vivência, enquanto alunos, performers e professores.

### 3.1 O pensamento do professor reflexivo

Segundo Braz (2007), os estudos sobre o pensamento do professor buscam compreender o comportamento desse profissional em sala de aula a partir das características dos pensamentos destes, pois são eles que influenciam diretamente o agir do professor. Ainda segundo a autora, o termo pensamento do professor se relaciona ao modo com o qual os professores pensam, representam sua realidade educativa, conhecem, solucionam os problemas de ensino cotidianos e de como constroem seus planejamentos, convicções e histórias de vida (BRAZ, 2007, p. 366).

Os estudos sobre o pensamento do professor surgiram entre as décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos. Ao longo dos anos, alguns estudiosos seguiram nessa linha investigativa abordando-a por diferentes perspectivas, como é o caso de Schön (2000), que trata a questão sob a ótica do professor reflexivo (BRAZ, 2007). Alarcão (2011) e Hartman (2015), utilizadas aqui neste referencial, basearam seus trabalhos nos estudos de Schön (2000) e, por isso, seguem como pesquisadoras que abordam o pensamento do professor. Seus estudos serão utilizados como complementares, auxiliando em uma ampliação do entendimento do pensamento do professor fundamentado em Sacristan e Gomez (1987) e Braz (2007).

De acordo com Sacristan e Gomez (1987, p. 5), os processos de pensamento do professor estão agrupados em três esferas: 1. A planificação, que envolve pensamentos anteriores e posteriores às ações dos professores em sala de aula; 2. A intervenção, que abarca os pensamentos dos professores durante o ensino na sala de aula e; 3. As teorias e crenças pessoais dos docentes, que englobam todos os anteriores, pois influenciam diretamente o planejamento, a realização deste e a avaliação feita pelos professores.

Como mencionado, os estudos do professor reflexivo seguiram a linha investigativa do pensamento do professor, por isso, esses trabalhos abordam esferas que, apesar de utilizarem terminologias diferentes, tratam de aspectos similares aos encontrados nas pesquisas sobre o pensamento do professor. Schön (2000) abordou as esferas 1 e 2 como a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação, respectivamente. A reflexão sobre a ação significa pensar em como foi a atuação docente através de um processo de planejamento, realização e avaliação. A reflexão na ação corresponde ao “pensar na hora” em que o professor está realizando a ação ou pausar por um momento para avaliar a compreensão, recepção, eficácia do método utilizado, dentre outros (HARTMAN, 2015). Além desses conceitos, Alarcão (2011) introduziu uma outra esfera, a “reflexão para a ação”. Nesse sentido, pensando na

reflexão sobre a ação (passado) e na reflexão na ação (presente), a reflexão para a ação representa um pensamento futuro, com base nas experiências e reflexões passadas, propondo novas estratégias a serem implementadas para uma melhoria do que já se passou.

É possível verificar semelhanças entre os modelos do pensamento do professor e do professor reflexivo, pois os processos de planificação abarcam a reflexão para a ação e sobre a ação, e os processos de intervenção englobam a reflexão na ação. Desse modo, justifica-se o uso de terminologias diferentes a serem abordadas mais à frente: planificação e planejamento, intervenção e monitoramento tratam do mesmo aspecto. Diferente dos estudos sobre o pensamento do professor, as pesquisas sobre o professor reflexivo abordam a avaliação em um plano separado do planejamento e, por esse motivo, ela será abordada em um tópico separado.

No entanto, além dessas semelhanças possíveis de serem exploradas conjuntamente, os estudos sobre o pensamento do professor ainda trazem a esfera das teorias e crenças do professor que estão por trás de todas essas etapas de planejamento, ação e avaliação, auxiliando num entendimento mais aprofundado da prática docente. As pesquisas sobre o pensamento reflexivo também direcionam a atenção para outros aspectos do professor além do planejamento, monitoramento e avaliação, explorando estratégias para o professor desenvolver o pensamento reflexivo. Essas estratégias também podem auxiliar numa maior compreensão da construção das concepções dos professores de teclado no ensino técnico do conservatório.

### **3.1.1 Planificação e planejamento**

Sacristan e Gomez (1987) apontam que a planificação envolve os processos que ativam o pensamento dos professores antes e depois das suas aulas, ou seja, planejamento e avaliação, baseados na reflexão sobre o que foi passado e na projeção de futuras intervenções. Ainda segundo o autor, a planificação possui três funções principais: determinar os meios adequados e as metas de ensino; guiar os processos de instrução; e reduzir a sensação de incerteza e ansiedade, trazendo uma sensação de segurança e confiança.

Um aspecto importante da planificação consiste na elaboração de rotinas. Segundo Sacristan e Gomez (1987, p. 7), o professor necessita simplificar para atuar com eficácia no ambiente da sala de aula. Sendo assim, ele elabora esquemas relativamente simples que, com o passar do tempo, se consolidam em rotinas. Os processos de planificação

podem ser vistos como a tomada de decisões sobre a seleção, organização e sequenciação de rotinas desenvolvidas pelo docente como resultado da sua experiência acumulada.

Pensando sobre a realidade dos professores no conservatório de música, a elaboração de rotinas no planejamento pode ser encontrada nas concepções dos professores. Os docentes podem prezar por um certo tipo de sequência de atividades ou conteúdos que considerem ideais para o ensino do teclado eletrônico e isso estará explicitado no seu planejamento, identificado através de um possível padrão de sequência de conteúdos ou atividades.

Outro ponto abordado por Sacristan e Gomez (1987, p. 9) envolve o modelo de planificação utilizado pelos professores. Os autores destacam o padrão de planejamento recomendado em praticamente todos os cursos de formação de professores, seguindo pelo menos a definição de objetivos, seleção e organização de atividades e especificação dos processos de avaliação. Segundo os pesquisadores, os professores apresentam uma preocupação com as atividades que serão passadas e a com a configuração do contexto que será encontrada. Por isso, eles quebram frequentemente o modelo citado, pois levam em consideração primeiramente os diversos componentes do processo de ensino-aprendizagem que antecipam mentalmente um esboço ou plano de atuação. Destaca-se, então, a planificação como um processo racional de tomada de decisões sobre as rotinas que incorporarão um plano flexível de ação do professor dentro do contexto da sala, sendo variável pela característica individual de cada realidade e pela exigência de adaptações aos modelos destinados a cada contexto singular (SACRISTAN; GOMEZ, 1987).

Esse ponto citado pelos autores pode ecoar nas concepções dos professores de teclado eletrônico do conservatório. A própria realidade das aulas nos cursos técnicos de teclado eletrônico se mostra de uma forma diferente do que geralmente ocorre nas escolas de educação básica. Os professores possuem apenas um aluno na sala de aula e cada indivíduo requer um planejamento personalizado para as suas especificidades. Destarte, é provável que os docentes utilizem um modelo de planejamento variado para cada aluno e, muitas vezes, mental, antecedendo seu esboço e escrita formal, ou nem chegando a tê-los também.

Discorrendo sobre o planejamento (reflexão para a ação), Hartman (2015) traz alguns aspectos importantes que podem auxiliar na compreensão do pensamento do professor nessa etapa anterior às aulas. A autora estabelece cinco pontos importantes para a realização deste. O primeiro é revisitar a aula anterior que já foi dada sobre o tema, pensar no que deu certo e no que poderia ser melhorado tendo em vista o que se pretende alcançar na aula que está sendo planejada. O segundo ponto é refletir sobre os conhecimentos prévios dos alunos,

as informações que são válidas para eles e de que maneira podem ser aproveitadas, assim como as inválidas e as estratégias que serão utilizadas para substituí-las. Nesse sentido, aulas anteriores também podem ser revisitadas para o levantamento dos conhecimentos válidos e inválidos que os alunos apresentaram naquele determinado momento. O terceiro ponto é pensar em um número limitado de objetivos específicos, identificando maneiras de alcançar objetivos imediatos e de longo prazo. O quarto ponto é considerar materiais e técnicas de ensino para utilizar na aula, incluindo vários métodos e modalidades. Também é importante ter técnicas e materiais de apoio caso a abordagem inicial não dê certo. Por último, o quinto ponto é pensar sobre o ponto de vista do aluno, suas expectativas, motivações, como ele irá receber a aula etc.

Seguindo esses pontos, a autora apresenta alguns conceitos que devem fazer parte da construção do planejamento. Ao se pensar na abordagem de determinados conteúdos no planejamento, o docente precisa levar em conta três categorias referentes aos conhecimentos prévios que possam estar presentes nos alunos. A primeira é “adicionar-lhe”. Nela, o aluno já possui alguns conhecimentos prévios válidos acerca do conteúdo. O professor se utiliza deles para fazer blocos de construções, evocando esses saberes e fazendo conexões com as novas informações passadas. Isso constrói um aprendizado participativo e significativo. A segunda categoria é “aprimorá-lo”. Nesse tipo de conhecimento, os alunos possuem ideias básicas sobre o assunto tratado, mas pode haver algumas confusões com conceitos ou “buracos”. Diante disso, o professor busca estratégias para esclarecer, calibrar e reorganizar as informações dos alunos. A terceira categoria é “alterá-lo”. Dentro dela, o aluno possui informações prévias inválidas sobre o tema trabalhado, seja por teorias ingênuas, preconceitos ou concepções errôneas. Tudo isso interfere no aprendizado do discente e, por isso, o professor deve buscar ferramentas para mudar esses saberes, transformando-os em conhecimentos válidos (HARTMAN, 2015)

É comum encontrarmos muitos canais que se propõem a ensinar instrumentos musicais através das mídias sociais, inclusive o teclado eletrônico. Entretanto, com tantas informações, pode ser que os alunos se percam na sequência de conteúdos ou atividades que são apresentadas. Isso promoveria cada uma das três categorias de conhecimentos prévios citados anteriormente, fazendo parte das aulas de teclado eletrônico dos professores de ensino técnico. É possível que essas categorias estejam presentes nas concepções dos docentes que buscam identificar esse tipo de conhecimento nos alunos e trabalham um planejamento a partir deles.

Outra estratégia abordada por Hartman (2015) envolve o professor priorizar o ensino por transferência no seu planejamento. A transferência significa aplicar aquilo que foi aprendido sobre determinado tema em outros temas ou situações variantes. A autora nomeia três tipos de transferências: a transferência positiva ocorre quando o aprendizado anterior auxilia o posterior, sendo, por isso, a ideal a se desenvolver; a transferência negativa é aquela em que o aprendizado antecedente interfere naquele que vem a seguir; e a transferência nula, que é quando o aprendizado passado não causa efeito algum no aprendizado futuro.

Trazendo para a realidade dos professores de teclado eletrônico do conservatório e suas concepções sobre o ensino do instrumento, as transferências podem estar presentes no planejamento e na abordagem dos docentes. Por exemplo, ao buscar um tipo de transferência positiva, o professor pode entender que o ensino ideal de acordes seja feito através da sua abordagem intervalar. Para ensinar o acorde de dó maior, ao invés de demonstrar o “desenho” ou posição de cada nota que o forma, o professor pode mostrar que o acorde é formado por um padrão intervalar entre as três notas, assim como todos os demais acordes maiores. Logo, existe uma diferença de altura de terça maior da fundamental para a terça do acorde e uma de quinta justa da fundamental para a quinta (ou de terça menor da terça para a quinta). Assim, o aluno poderia aprender a formar um acorde de dó maior e em situações de necessidade saberia como formar outros acordes maiores por ter entendido essa estrutura. Isso também implica a existência de uma transferência positiva entre saber intervalos e formar acordes.

Além da planificação e planejamento, a intervenção e monitoramento representam uma esfera importante na construção do pensamento do professor reflexivo, trazendo aspectos relacionados à atuação do docente em sala de aula quando este realiza as suas atividades.

### **3.1.2 Intervenção e monitoramento**

Em relação à esfera intervenção, Sacristan e Gomez (1987, p. 10) consideram que a fase da interação com o aluno exige do professor processos mentais diferentes dos utilizados durante o processo de planificação. No processo da interação, os docentes estão, continuamente, tomando decisões, processando informações que recebem do contexto, comprovando características das situações, decidindo os próximos passos da intervenção, orientando a ação de acordo com as decisões tomadas e observando e valorando o efeito das suas atuações sobre os alunos. Os processos cognitivos ativados pelo professor durante a sua intervenção são: percepção, interpretação, antecipação e reflexão.

Para Braz (2007, p. 374), o professor, enquanto gestor da sala de aula, busca dados sobre o interesse dos alunos, seus conhecimentos prévios e sua compreensão sobre a matéria para verificar se a rotina estabelecida está ocorrendo como o planejado. Quando não, o docente tem a necessidade de decidir se precisa ou não de uma ação imediata e, precisando da ação, ele define como intervirá com base nas suas experiências prévias, agindo a partir de recordações de rotinas já aplicadas. Em casos em que ele ainda não possui experiências anteriores, o professor para e reflete para apontar uma solução. Sendo ela positiva, já será incorporada ao seu repertório de rotinas de ensino. Sacristan e Gomez (1987) também destacam a importância das rotinas para o momento da intervenção, pois elas permitem que o professor minimize o seu volume de decisões conscientes, deixando-se mais livre para participar e perceber o fluxo real de eventos ocorridos na sala de aula.

Voltando a tratar sobre as rotinas, Sacristan e Gomez (1987) expõem outro fato importante sobre o tema. Os professores e a área da educação estão constantemente se movimentando entre tradições e inovações. A docência como atividade intencional ocupa-se de processos sempre inacabados de aprendizagem e desenvolvimento. Geralmente, inovações de pedagogias e currículos envolvem novidades com as quais os professores ainda não consolidaram rotinas de intervenção e processamentos de informações para as tomadas de decisões. Sendo o novo algo desconhecido e ainda não aplicado, os docentes, enquanto não experimentadores dessas novidades, se mantêm no ensino baseado em suas tradições já testadas. Mesmo percebendo uma boa possibilidade de ensino na nova perspectiva, o professor vive um problema recorrente que é a distância e, às vezes, a contradição entre os pensamentos e comportamentos dos professores.

Esse ponto trazido pelos autores pode estar presente nas concepções dos professores. Como exposto na revisão de literatura, os professores de instrumento tendem a ensinar como aprenderam (GEMESIO, 2010). Isso implica que os docentes reproduzem o modelo de ensino passado para eles na sua fase de formação, o qual pode ser, dadas as mudanças educacionais ocorridas ou o contexto, inadequado para o ensino. Contudo, de acordo com os seus pensamentos, crenças, receios e incertezas, os professores podem optar por manter o ensino baseado na tradição que lhe foi passada, a qual já foi testada e impregnada através da experiência.

Outro aspecto mencionado por Braz (2007) sobre a fase da intervenção é a importância de não considerá-la um processo unilateral, tanto no sentido da relação entre aluno e professor, como na relação entre o pensamento e ação. Braz considera que não é só o pensamento do docente que influencia na sua ação, mas a própria ação e como ela se dá

influenciam seu pensamento posteriormente, existindo uma relação constante de retroalimentação entre pensamento e ação realizada a partir deste.

Dentro da perspectiva do monitoramento (reflexão na ação), Hartman (2015, p. 35) considera este como “o processo de analisar seus alunos e a si mesmo enquanto você está ensinando”. Esse processo está diretamente relacionado ao planejamento, pois envolve uma reflexão crítica sobre a compreensão e desempenho dos alunos referente ao que se propunha nos objetivos da aula.

A autora apresenta cinco fatores importantes que devem ser observados durante o monitoramento das aulas. O primeiro é revisar o plano, que implica observar o desempenho dos alunos de acordo com o proposto e mudar ou se adequar de acordo com a necessidade. Outro fator é observar a linguagem corporal dos alunos (braços, pernas, olhos e boca) para monitorar a sua compreensão e progresso na aula. O terceiro fator envolve avaliar as reações e o próprio desempenho docente. É preciso se controlar e não ser impulsivo ou emotivo caso algo não saia como o planejado. Além disso, é importante comunicar aos alunos quando algo está indo bem para motivá-los. O quarto ponto é olhar para frente, enxergar as etapas seguintes, pensar em como continuar para atingir os demais objetivos ou como resolver problemas que podem atrapalhar num aprendizado posterior. Por último, é importante o docente olhar também para trás, refletir sobre os erros cometidos pelos alunos atuais e antigos e verificar se existe algum tipo de padrão (HARTMAN, 2015).

No caso dos docentes que ministram as aulas de teclado eletrônico no ensino técnico do conservatório, pode-se considerar que monitorar o desempenho dos seus alunos, assim como o seu próprio, faz parte das suas concepções sobre o ensino do teclado eletrônico. Os professores podem se mostrar atentos a isso caso algum trecho de uma música esteja sendo difícil ou enfadonho para o aluno. Através dessa percepção, os docentes podem buscar por uma mudança de foco, atividade, mesmo que não esteja previsto no programa ou planejamento específico da aula.

Como citado anteriormente, os estudos sobre o pensamento reflexivo tratam a avaliação de forma separada do planejamento, diferente dos trabalhos sobre o pensamento do professor, os quais abordam a avaliação e o planejamento de forma conjunta na planificação. Pela falta de uma discussão mais aprofundada sobre a avaliação nos estudos sobre o pensamento do professor, a avaliação será apresentada à frente, a partir da ótica do pensamento do professor reflexivo.

### 3.1.3 Avaliação

A avaliação representa, também, um fator importante dentro do pensamento do professor reflexivo e se encontra dentro do conceito da reflexão sobre a ação. Para Hartman (2015), a avaliação é o processo de julgar o que o docente e os alunos fizeram em uma aula, bimestre, semestre ou ano. Ela objetiva identificar como foram as aulas, o que deu certo, o que poderia ser melhorado e como isso poderia ser otimizado no futuro. A reflexão é a base da avaliação e ela vai dizer muito sobre os pressupostos do professor, a efetividade dos seus métodos de ensino, materiais e atividades.

É comum relacionarem a avaliação somente aos alunos, mas é válido destacar a importância da própria avaliação docente, seja através de uma autoavaliação, por meio da recordação e filmagem das aulas, de um *feedback* de um professor experiente que tenha assistido às aulas ou, também, pela própria avaliação dos alunos. Essa prática otimiza o desempenho docente, a utilização de técnicas e a gestão da sala de aula. Dessa maneira, deve-se levar em conta o próprio planejamento e monitoramento docente e a sua real eficiência (HARTMAN, 2015).

Além disso, a autora destaca que muitos docentes avaliam suas práticas somente quantitativamente ao invés de qualitativamente, observando somente conceitos e porcentagens. As avaliações qualitativas contêm uma riqueza de informações que podem aprimorar o ensino-aprendizado. Para esclarecimento, é exposto o seguinte exemplo: em uma prova de matemática, o aluno acabou errando algumas questões que envolviam um tipo específico de fórmula. Analisando somente a resposta errada, não se absorve muitas informações, mas ao observar os cálculos feitos pelo discente, o professor observa que ele aplicou a fórmula de maneira correta, porém cometia pequenos erros de cálculos no final do processo. Logo, o aluno tinha conhecimento do conteúdo, mas pode ter errado por nervosismo ou outros fatores do ambiente. Avaliar dessa maneira até encoraja o aluno, ao invés de causar uma frustração com um resultado quantitativo (HARTMAN, 2015, p. 133).

Acrescendo essas considerações na avaliação, Hartman (2015) apresenta algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos docentes. A avaliação autêntica é um método de avaliação voltado para aplicações reais de habilidades ou conhecimentos trabalhados em todo o processo de ensino no momento específico da avaliação. Nesse caso, existe um sentido inverso, pois o planejamento das aulas é todo direcionado para o momento da avaliação. Pensa-se nas habilidades a serem desenvolvidas e considera-se que todo o trabalho, tarefas, atividades, materiais estão voltados para culminar no momento da avaliação.

Outra estratégia possível é a análise de erros. Essa abordagem é voltada para o momento posterior da própria avaliação em si. A autora ressalta que muitos discentes, ao receberem uma avaliação, seja ela com resultado positivo ou negativo, tendem a nunca mais revisitarem-na, deixando para trás dúvidas e incompreensões. Na análise de erros, os discentes podem transformar seus desacertos em conhecimento de conteúdo. Além disso, essa metodologia desenvolve nos alunos uma percepção do seu próprio aprendizado, seu desempenho em testes, utilização de estratégias de estudo e resultados de cada uma, ou seja, torna o aluno mais independente e responsável pelo seu próprio aprendizado (HARTMAN, 2015).

Dentro desse último segmento de avaliação exposto, é possível que muitos dos alunos de teclado eletrônico do ensino técnico do conservatório também deixem de rever as músicas do seu repertório após a avaliação. Tendo isso em vista e com os professores compactuando com esse formato de avaliação nas suas concepções, estes podem incentivar os seus discentes a retomarem as músicas tocadas, revendo erros, dificuldades e sanando-as para que não se repitam numa etapa seguinte. No caso da avaliação autêntica, sendo a leitura à primeira vista uma habilidade a ser avaliada, o professor pode planejar e preparar o aluno para isso, dedicando tempo nas aulas para essa prática e passando ao aluno estratégias para desenvolver a sua leitura à primeira vista.

Os três aspectos já discutidos (planejamento/planejamento, intervenção/monitoramento e avaliação) representam etapas muito presentes na vida profissional dos professores e trazem elementos que podem auxiliar na compreensão de como os professores de teclado eletrônico do conservatório pensam ao realizar cada uma dessas atividades. Entretanto, as discussões acerca desses aspectos podem ser insuficientes para um maior entendimento das concepções dos professores. Por isso, os estudos sobre o pensamento do professor indicam uma outra esfera que envolve o que está por trás de todo o pensamento do professor sobre cada um dos componentes já discutidos, as teorias e crenças. Elas possibilitam aprofundar e responder a algumas questões sobre o porquê os professores planejam, monitoram ou avaliam de certa maneira.

### **3.2 Teorias e Crenças**

O propósito dos estudos sobre as teorias e crenças dos professores é aumentar a conscientização acerca das suas influências latentes e decisivas nos processos de pensamento do professor (SACRISTAN; GOMEZ, 1987). Segundo Braz (2007, p. 376),

os professores recorrem às suas teorias e crenças sempre que planejam, interagem na sala de aula ou com os colegas, avaliam e argumentam sobre algo. As teorias e crenças são como um marco para os docentes entenderem e interpretarem as experiências que estão passando. Por isso, Sacristan e Gomez (1987) consideram que, para entender melhor o pensamento do professor, é necessário olhar para o conjunto ideológico de teorias e crenças que determinam o modo pelo qual o docente confere sentido ao mundo. Com isso, interpretações dos pensamentos dos educadores que não levem em consideração tal aspecto parecem mostrar-se insuficientes, pois é preciso associar pensamento e ação, racional e irracional, conhecimento e afetividade para compreender de forma mais aprofundada o que o professor concebe como ensino.

É importante também entender que as teorias e crenças dos professores não são produtos cognitivos conscientes, mas sim pensamentos que aparecem, geralmente, de forma implícita. Durante o agir docente, as crenças funcionam como telas e filtros para o professor atuar diante do que ocorre na sala de aula. São elas que guiam o agir do professor, porém a sua própria atuação pode modificar as suas teorias e crenças (BRAZ, 2007).

Sacristan e Gomez (1987) argumentam que os pensamentos dos professores envolvem principalmente as suas teorias sobre as causas gerais do comportamento humano, o que é atribuído aos sucessos ou fracassos dos seus alunos. Essas atribuições sobre o desempenho dos estudantes afetam drasticamente o modo como o professor leciona, seus objetivos em sala de aula, como controla o comportamento do discente e a estratégia didática que ele usará para desenvolver o ensino.

Outro fator importante são alguns princípios que os autores identificaram e que conduzem o comportamento do professor de acordo com o que ele acredita. O primeiro princípio é o da compensação, que leva o docente a operar em favor do estudante mais fraco, mais desfavorecido. O segundo princípio é o da colaboração, através do qual o educador busca partilhar o poder, trazendo os alunos para participarem e apoiarem a estratégia didática utilizada. O terceiro princípio envolve o controle progressivo. Neste, o professor assume uma tendência de controle sobre o desenvolvimento dos processos passados em sala de aula. O quarto princípio é o da supressão de emoções, levando o docente a suprimir as emoções vivenciadas durante o ensino por considerá-las como perturbadoras do ritmo e do clima da sala de aula (SACRISTAN; GOMEZ, 1987, p. 19).

Seguindo nessa perspectiva, Sacristan e Gomez (1987) apontam quatro princípios pedagógicos gerais presentes na maioria dos pensamentos dos professores: conexão cognitiva dos novos conteúdos com os já aprendidos; importância de resumos, revisões e sínteses; busca pela participação dos alunos na dinâmica da sala de aula; e igualdade de tratamento e justiça perante os alunos. Dentro disso, os autores também levantam as preocupações mais habituais dos docentes, que são: o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, as metas estabelecidas, a participação dos estudantes, a autoridade e controle na sala de aula, as necessidades e deficiências dos estudantes e as motivações dos alunos. Todas essas questões envolvem o que o professor acredita e influenciam consideravelmente o modo como ele desenvolve o seu ensino (SACRISTAN; GOMEZ, 1987, p. 20).

Vários dos pontos citados podem compor as concepções dos professores de teclado do conservatório como suas atribuições aos sucessos ou fracassos dos alunos e que podem envolver o empenho ou a assiduidade. Suas preocupações com as necessidades e deficiências dos alunos podem levá-los a alterar o seu planejamento para abordar aspectos que saciem as questões individuais de cada aluno. A busca pela motivação pode fazer com que os professores trabalhem especialmente um repertório do gosto do aluno, exercícios com os quais ele se identifica mais e atividades que levem a um envolvimento maior do discente.

Dentro das teorias e crenças dos professores, uma característica muito forte é o seu pensamento voltado para a sua prática de aula em aula, pois é o que ele vivencia diariamente e o que “faz as suas aulas acontecerem”.

### **3.2.1 O pensamento prático**

Ao longo dos anos, os professores desenvolvem um pensar e agir prático para a aplicação do seu ensino. Sendo assim, eles não levam em consideração qualquer teoria educacional que não tenha coerência com as resoluções dos problemas reais do seu contexto educacional. Sacristan e Gomez (1987) consideram que os docentes excluem do seu debate qualquer discussão pedagógica que não advenha das experiências vividas em sala de aula. Isso os têm levado a um distanciamento de alguns estudos desenvolvidos sobre a educação por consideração que não são aplicáveis à sua realidade.

A prática docente é tanto a expressão quanto a origem do conhecimento prático do professor. O conhecimento profissional do docente é gerado e projetado na

ação. Os autores tratam sobre a natureza do pensamento prático, pelo qual ele lida com problemas do tipo “o que fazer”. Esses pensamentos são de natureza incerta, pois não admitem regras, técnicas ou procedimentos prescritos anteriormente e requerem abordagens únicas e idiossincráticas, voltadas ao contexto em que se desenvolve o ensino (SACRISTAN; GOMEZ, 1987).

Sacristan e Gomez (1987, p. 31) acreditam que os humanos simplificam e organizam para poderem intervir com certo sentido, interpretando a realidade através do uso de construtos pessoais, que servem para o docente perceber uma realidade como igual e, ao mesmo tempo, diferente de outras parcelas da realidade. Os construtos são adquiridos nas trocas diárias com os meios e se consolidam ao longo da existência individual e coletiva do professor.

Ainda, os construtos são esquemas de interpretação voltados para a ação, são de caráter provisório e histórico, e exigem do docente uma atuação consciente para agir de forma mais autônoma e modificável. Isso porque o pensamento prático é de característica semiespontânea, desenvolvido através da consolidação de rotinas. As rotinas consistem em procedimentos já estabelecidos pelo professor e têm a função principal de controlar e coordenar o comportamento docente. A consolidação de rotinas no planejamento e ensino interativo permitem uma maior liberdade para o pensamento reflexivo e inovador quando o professor toma consciência desses atos. Caso contrário, representam um ensino estagnado e inconsciente.

Pelo fato de ser idiossincrático, os estudos sobre o pensamento do professor não supõem um modelo ideal para orientar a ação, pois cada agir profissional é carregado de complexos produtos de desenvolvimento histórico, mitos, crenças, ideologias e preconceitos que se colocam como obstáculos epistemológicos para o desenvolvimento de novos conhecimentos. O pensamento prático é, em princípio, conservador, gerado e alimentado pela tradição e influenciado pela cultura e ideologias dominantes da estrutura social geral e da instituição escolar específica. Não se pode, no entanto, prescrever-se a reprodução de um modelo irracional, dadas as características do conhecimento prático do professor. A proposta é respeitar a complexidade do pensamento que influencia o comportamento do professor e levá-lo a uma constante análise, avaliação e reflexão sobre o seu ensino para potencializá-lo, reformulá-lo e modificá-lo (SACRISTAN; GOMEZ, 1987).

Outro elemento presente nas teorias e crenças dos professores é a socialização. Os docentes são indivíduos que convivem socialmente desde o início dos seus estudos

escolares na infância, na sua formação como professores e no próprio ambiente de trabalho, interagindo com alunos, outros professores e demais servidores presentes na instituição. Essas relações influenciam fortemente os pensamentos dos professores e compõem as suas concepções sobre o ensino.

### **3.2.2 A socialização**

Sacristan e Gomez (1987, p. 36) definem a socialização do professor como um processo de trocas cotidianas com o meio profissional, pelo qual ele adquire, progressivamente o pensamento prático que determina a sua conduta docente. O professor não é um observador indiferente na sala de aula, é um agente interessado e envolvido nos fluxos de trocas diárias dentro do contexto de ensino. Por isso, ele aceita responsabilidades sociais pela qualidade do seu trabalho e este é valorizado a partir do levantamento do aprendizado e desenvolvimento dos alunos. O papel social do professor na escola e na comunidade segue o senso dos “poderes” do professor sobre os sucessos e falhas dos alunos.

A perspectiva ecológico-naturalista, de acordo com Sacristan e Gomez (1987), entende que o comportamento humano é condicionado pelo ambiente onde ocorre. O ambiente de sala de aula pode ser considerado um ecossistema de relação e interação que determina de forma complexa o pensamento e conduta individual e coletiva. Os processos de ensino e aprendizagem devem ser estudados no seu ambiente natural da sala de aula. O ensino é o resultado tanto de interações quanto de trocas entre os participantes envolvidos. Outro aspecto é que as próprias instituições sociais exercem uma influência determinante e limitante para o processo de ensino.

A socialização é considerada um processo de submissão aos padrões de comportamento exigidos pelo poder. Tutores, inspetores ou supervisores desempenham um papel importante não apenas porque demonstram domínio sobre as situações conflituosas da sala de aula, mas porque são pessoas com o papel de autoridade e responsabilidade de avaliar o ensino realizado. Outro aspecto voltado para a instituição social é que cada uma apresenta suas ideologias próprias, herdadas historicamente e construídas pelos indivíduos que a compõem. O professor, dentro desse universo, lida diariamente com processos de aceitação e rejeição dos modelos apresentados na escola, com adaptações aos aspectos burocráticos e padrões de comportamento seguidos na instituição (SACRISTAN; GOMEZ, 1987).

Pensando sobre essa influência social da instituição dentro da realidade dos professores de ensino técnico de teclado do conservatório, pode-se presumir que ela também esteja presente nas concepções dos professores. A própria instituição do conservatório traz consigo uma série de tradições e padrões a serem seguidos, principalmente em relação à música erudita. As relações de aceitação e rejeição dos professores em relação a essas questões podem demonstrar a sua concepção individual quanto ao ensino do teclado eletrônico.

Além dos aspectos da própria instituição, os colegas de trabalho dos docentes influenciam as suas teorias e crenças sobre o ensino. Em determinados momentos de trocas e conversas, os docentes acabam por passarem experiências e informações que são internalizadas pelos docentes. Outro aspecto é que a própria cultura docente trabalha com um certo denominador comum sobre práticas que são recorrentes na maioria dos docentes. São formas de ensino passadas por gerações e fazem parte da identidade da profissão docente (SACRISTAN; GOMEZ, 1987).

A importância das experiências do professor como estudante também é abordada por Sacristan e Gomez (1987). A socialização do professor é um longo e prolongado processo de interiorização de modelos de ensino durante as milhares de horas em que ele viveu em contato com os professores e a cultura escolar. É um aprendizado lento que vai se impregnando com o passar do tempo. A aprendizagem experiencial é aquela que molda o pensamento prático do docente, pois lhe responde ao que de fato é aplicável dentro do ensino. Sendo assim, a formação inicial define muito o pensamento prático do professor. Se os modelos vividos foram de reprodução de perspectivas rígidas, conservadoras, pouco adaptáveis, o futuro educador provavelmente as manterá em seu ensino. Por outro lado, se for um ensino voltado para a experimentação de pedagogias e conceitos, guiados por uma reflexão crítica da realidade vivida, isso também ficará impregnado na forma do docente trabalhar em sala de aula. Entender esses aspectos da formação do professor pode elucidar algumas questões sobre as suas teorias e crenças sobre o ensino (SACRISTAN; GOMEZ, 1987).

Pensar nas influências das experiências dos docentes durante a sua formação como tecladistas e professores de teclado pode revelar muito sobre as suas concepções de ensino do instrumento. Um aspecto a ser levado em consideração é a própria formação dos docentes no curso de licenciatura. Como já exposto, a falta de formação no teclado eletrônico em nível superior nas instituições públicas de Minas Gerais pode ter levado os docentes a cursarem o instrumento piano durante a sua graduação. Por esse motivo, as vivências com o

piano e a sua pedagogia, tradição de ensino, podem influenciar as concepções dos professores no ensino do teclado eletrônico.

As teorias e crenças dos professores representam o que eles pensam sobre o ensino e servem para guiar o seu trabalho diário na sala de aula, envolvendo o planejamento, monitoramento e avaliação. Elas possuem um caráter extremamente prático e social e esses elementos ajudam na compreensão da construção das concepções dos professores sobre o ensino.

### **3.3 Outros aspectos presentes no pensamento do professor reflexivo**

Alguns outros elementos abordados nos estudos sobre o pensamento do professor reflexivo expandem as noções trazidas por Sacristan e Gomez (1987) e Braz (2007) e podem servir de suporte para a compreensão de aspectos supostamente presentes nas concepções dos professores de teclado eletrônico do conservatório, os quais não foram abordados nos estudos anteriores.

De acordo com Alarcão (2011, p. 15-16), “só o pensamento pode organizar o conhecimento. Para conhecer é preciso pensar. Em vez de uma cabeça bem cheia, reclama-se uma cabeça bem-feita e a cabeça bem-feita é a que é capaz de transformar informação em conhecimento pertinente”. A informação é condição necessária para o conhecimento, mas não é o suficiente, pois, se não for organizada, não se constitui em conhecimento. É preciso saber lidar com a informação, sobre o que procurar e onde procurar. Conseguir distinguir entre o que é ou não relevante. Pela grande quantidade de informação, são necessárias habilidades de interpretação, reorganização, sistematização e criação. Nesse sentido, a autora elenca algumas etapas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, que são: dados, informação, conhecimento e visão (ALARCÃO, 2011).

A partir do exposto, pode-se entender a etapa da visão como constituinte da concepção dos professores, ou seja, depois de todo o processo de se deparar com dados, buscar informação sobre os mesmos e transformar essa informação em conhecimento através da reflexão crítica, os professores conseguem estabelecer suas concepções sobre o ensino e a performance do teclado eletrônico.

Como um elemento importante do pensamento reflexivo, Hartman (2015) aponta a necessidade de o docente refletir sobre os seus pontos fortes e fracos de maneira geral, metodologias empregadas, comunicação, motivação dos alunos, dentre outros. Negar ou ser defensivo quanto a existência de deficiências é o oposto do perfil de professor reflexivo. Os

professores reflexivos também buscam uma maior compreensão de si e de seus alunos, seus pressupostos implícitos, metas, motivações, crenças, postura e comportamento. Do mesmo modo, buscam integrar a teoria com a prática, identificando quando, por que e como a teoria influencia a prática e se existem conflitos entre elas. Outro fator importante é o professor se portar como modelo para os seus alunos, fazendo demonstrações do que está propondo para eles e mostrando como é possível realizar tais procedimentos de forma reflexiva e crítica. Por último, esses docentes não se prendem a estereótipos ou histórias de sucesso referentes ao uso de determinada abordagem. Percebem que não existe maneira melhor de ensinar determinada coisa e que precisam de um conjunto de estratégias e habilidades para adaptar e criar alternativas de ensino destinadas a cada contexto.

Ainda referente a pontos fortes e fracos, Hartman (2015) destaca a existência de alguns preconceitos por parte dos professores quanto a alguns conteúdos específicos do currículo, e salienta a necessidade de saná-los, visto que, como professores reflexivos, espera-se que estes se tornem especialistas nas disciplinas que lecionam. Não significa que o docente precisa saber de tudo, mas deve ter um bom leque de conhecimentos para saber lidar com situações imprevistas e formar os discentes em sua plenitude, considerando o que se espera dos conhecimentos adquiridos em determinada disciplina.

Pontos fortes e fracos, pressupostos implícitos, crenças e utilização de métodos representam algo que pode ser discutido. Às vezes, um docente pode não abordar determinados gêneros musicais ou períodos da história da música por preconceitos individuais ou fragilidades enquanto professor. Assim, em sua concepção, eles não seriam necessários para o ensino do teclado eletrônico. Da mesma forma, podemos pensar na utilização de métodos tradicionais ou de piano, como já mencionado na revisão bibliográfica, talvez por influência da formação inicial ou de preferências musicais. Todos esses pontos compõem as concepções dos professores e influenciam o ensino do teclado eletrônico.

A noção do pensamento reflexivo do professor baseia-se na premissa de que o ser humano é, por si só, um indivíduo pensante e reflexivo, criativo e inovador, não apenas um mero reprodutor de ideias externas. Entretanto, essas características necessitam ser desenvolvidas e são de difícil ensino. Para isso, muitas estratégias foram formuladas e aplicadas, como a observação, recordação, motivação, compartilhamento de experiências, fases do pensamento reflexivo, dentre outras; pois não se desenvolve o pensamento reflexivo através de monólogos expositivos. É preciso estabelecer diálogos, ter capacidade de ouvir os demais, confrontar ideias e práticas e se autocriticar (ALARCÃO, 2011).

Com um pensamento semelhante, Hartman (2015) considera que desenvolver-se como professor reflexivo exige esforços intensivos e conscientes no início. Com o passar do tempo, através da experiência, torna-se possível realizar a reflexão automaticamente à experiência diária, mas, para começar, é preciso utilizar ferramentas que auxiliem no desenvolvimento desse pensamento reflexivo.

Como uma das estratégias para o pensamento reflexivo, Hartman (2015) destaca a importância da observação. A observação envolve sentidos de ver e ouvir aquilo que está acontecendo na sala de aula, quais fatores estão contribuindo para a aprendizagem e quais estão atrapalhando-a. A recordação também representa um ponto relevante da observação, tanto da aula mais recente como de aulas mais antigas, podendo-se utilizar essas experiências para elencar fatores que afetam o ensino e a aprendizagem.

Outra estratégia citada por Hartman (2015) é a utilização das cinco fases do pensamento reflexivo, baseadas no filósofo John Dewey. A fase 1 representa a Sugestão. São ideias que surgem espontaneamente sobre um pensamento focado. Ocorrem em determinado contexto e estão relacionadas a ele. No pensamento reflexivo, é importante perceber que as informações apresentadas como fatos podem ter interpretações alternativas. É importante buscar informações adicionais, suspender o julgamento e reconsiderar a validade dos fatos. A fase 2 é a Intelectualização. Envolve ultrapassar a experiência emocional decorrente de um obstáculo ou problema. É preciso saber reconhecer a situação do problema, sua complexidade e o contexto em que ele está ocorrendo. A fase 3 é a etapa da Ideia/hipótese orientadora. Após converter a reação emocional para intelectual diante de um problema, é preciso buscar novas ideias, sugestões e formulação de hipóteses para a sua resolução. A fase 4 envolve o Raciocínio. Gera o teste de hipóteses, que tem como base conhecimentos e experiências prévios, assim como o conhecimento da cultura, causando uma sobreposição de ideias estendidas e relacionadas que podem ser resolvidas ou sintetizadas. A fase 5 é a Testagem da hipótese pela ação. A etapa final da reflexão envolve a verificação de uma ideia. Resultados positivos conduzem a conclusões sólidas sobre o problema e os negativos também contribuem para a elaboração de novas observações e hipóteses. Os dois resultados são significativos para o pensamento reflexivo (HARTMAN, 2015, p. 14-15).

Diante dessas abordagens, pode-se transferir essas ideias para a busca do entendimento das concepções dos professores enquanto alunos e performers. A identificação de problemas e utilização dos cinco passos para o pensamento reflexivo representam uma possibilidade de construção das concepções dos professores enquanto estudavam alguma música e se depararam com algum trecho difícil. Através da utilização dessa ferramenta,

podem ter chegado a estratégias de estudo que passaram a integrar as suas concepções enquanto professores. Outro fator é utilizar da observação e recordação para ajustar a sua performance de acordo com as necessidades do estilo, ambiente ou banda.

A motivação é mais um elemento importante para o professor reflexivo. Hartman (2015) define a motivação como um conjunto de comportamentos que iniciam, direcionam e sustentam o comportamento (p. 70). É importante que o professor saiba determinar o que motiva cada aluno e direcione o trabalho sobre isso. A autora elenca dois tipos de motivações presentes nos alunos: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca é aquela que parte do aluno, por exemplo: por gostar de teclado ele inicia o aprendizado do instrumento (iniciou o comportamento), no decorrer dos estudos ele passou a gostar de tocar músicas do gênero samba (direcionou os estudos), por conta disso ele expandiu seu repertório de músicas de samba e ampliou seus estudos no instrumento (sustentou o comportamento). A motivação extrínseca é aquela em que o discente se baseia em elogios, conceitos, privilégios ou recompensas para realizar as suas atividades. É importante que o professor saiba desenvolver nos alunos a motivação intrínseca, pois ela é mais eficaz em promover e sustentar o aprendizado em longo prazo (HARTMAN, 2015).

Outra estratégia destacada por Hartman (2015) é o docente se lembrar das suas próprias experiências de aprendizado, o que era mais interessante, prazeroso, motivador durante seus estudos e pensar em como aproveitar isso com seus discentes dentro daquilo que for semelhante em cada um.

Esses elementos da motivação podem estar presentes nas concepções de ensino dos professores de teclado. Os docentes podem ter como prioridade ensinar aquilo que o aluno gosta inicialmente ou em paralelo com aquilo que está estipulado no plano ou programa de ensino. Sendo assim, podem optar por direcionar o ensino para aspectos que desenvolvam essa motivação intrínseca nos alunos. Seja através de gêneros musicais ou canções específicas do gosto dos discentes ou por outros pontos, caso as músicas ou gêneros não possam ser trabalhados em determinado momento. Por exemplo, um aluno que gosta mais de harmonia, o docente se volta para músicas que trabalhem esse elemento, assim como o improviso, leitura musical, timbres, dentre outros.

O referencial teórico em diálogo com os autores trazidos na revisão de literatura contribui para uma maior compreensão da construção das concepções dos professores em diversas etapas da sua vida, enquanto alunos, performers e professores. Todas essas fases da vida propiciam aos professores experiências que fazem parte da construção dos seus pensamentos sobre o ensino do teclado eletrônico. Essas experiências são analisadas e

avaliadas de forma reflexiva para que possam compor as suas concepções atuais de ensino do teclado eletrônico. Vale salientar também que as concepções correntes dos docentes podem ser alteradas a qualquer momento, já que não são estáticas e imutáveis.

## **4 METODOLOGIA**

Neste tópico, apresento os percursos metodológicos usados na pesquisa para responder à pergunta de pesquisa: Quais são as concepções dos professores de teclado eletrônico do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes sobre o ensino do instrumento?

### **4.1 Pesquisa qualitativa**

De acordo com Creswell (2021, p. 66), a abordagem de pesquisa determina visões sobre a investigação, envolvendo os pressupostos gerais e os métodos empregados na coleta e análise de dados. Nesse caso, tendo em vista a proposta do presente estudo que é entender as concepções dos professores do ensino técnico de teclado eletrônico do Conservatório Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento, a abordagem mais adequada para o seu desenvolvimento é a qualitativa. Para o autor, a pesquisa qualitativa visa explorar e entender os significados que determinados indivíduos ou grupos atribuem acerca de alguns problemas sociais ou humanos, valorizando o significado individual e a complexidade de cada situação ou contexto (Ibid., p. 69). No caso desta pesquisa, isso poderá ser verificado nas concepções dos professores do curso técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento.

Em seu estudo sobre epistemologia e pesquisa qualitativa em educação musical, Allsup (2014) expõe que a pesquisa qualitativa surge a partir de uma mudança de mundo, uma mudança de mentes. Sendo assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o aspecto subjetivo, negando noções de generalização e universalidade. Neste sentido, Bresler (2007) aponta que a pesquisa qualitativa é tipicamente voltada para um caso, buscando compreendê-lo de forma individual e não como ele se difere dos outros ou em sentido comparativo. Portanto, as concepções dos professores de teclado são únicas, subjetivas e dizem respeito somente a eles e ao universo em que estão inseridos.

Ademais, Freire (2010, p.21) acrescenta que a pesquisa qualitativa é vista como ideológica, produzida pela subjetividade do pesquisador que, ao invés de procurar um distanciamento do objeto para analisá-lo com maior isenção, considera que não é possível uma isenção absoluta, sendo necessário explicar o ponto de vista que é utilizado. Da mesma forma, Bresler (2007) apresenta que, no paradigma qualitativo, não é possível ver o investigador separadamente do investigado, pois o investigador acaba se tornando parte da

realidade estudada. Ao invés da neutralidade, deve-se buscar uma “domesticação da subjetividade” (p. 8) tanto na coleta quanto na análise dos dados.

Outras características da pesquisa qualitativa que convergem com o presente estudo são: 1.a sua tendência em ser descritiva, captando as percepções e perspectivas dos participantes junto com as do investigador e, assim, propondo repassar a experiência de pesquisa para os leitores; e 2. o seu empirismo e direcionamento para o campo, sendo este onde acontece o caso a ser investigado e onde os dados são coletados (BRESLER, 2007).

Destarte, cada contexto é singular, cada caso é um caso e diz respeito somente àquela população dentro do contexto histórico em que ela está inserida. Por isso, as concepções dos professores são singulares e se referem às suas trajetórias de vida e aos contextos sociais, culturais, educacionais e tecnológicos em que estão inseridos. Logo, não podem ser consideradas como concepções universais de professores do ensino técnico de teclado. Além disso, as próprias concepções dos professores podem mudar em um momento histórico diferente, pois não são vistas como estáticas.

Por todas as características qualitativas da pesquisa e, sobretudo, pelo seu grande aspecto contextual e individual dos professores, o método de pesquisa que mais se encaixa para a realização desta investigação é o estudo de caso.

## **4.2 O estudo de caso**

O estudo de caso, método utilizado nesta pesquisa, é definido por Yin (2015) como uma investigação empírica que explora um fenômeno situado em um contexto contemporâneo de vida real, sob o qual o pesquisador não possui controle diante dos acontecimentos, pois os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Também utiliza de várias fontes de evidência, as quais conversam através de uma triangulação dos dados baseada em um suporte teórico previamente definido.

Ainda sobre o método, Penna (2015) coloca que o estudo de caso visa entender profundamente uma realidade particular com limites bem estabelecidos. Por isso, seus resultados não podem ser generalizados para populações mais amplas. Entretanto, os estudos realizados a partir desse método permitem expandir e generalizar teorias a partir do estudo cumulativo, verificando semelhanças e disparidades entre as pesquisas.

Yin (2015) relata que estudos de caso possuem três dimensões: exploratórias, descritivas e explanatórias. A exploratória se volta mais para questões de “o que”, como: “o que pode ser feito para tornar as escolas mais eficazes?”; a descritiva abriga questões de “o

que”, acrescentando ainda “quem” e “onde”; na explanatória são mais comuns perguntas de “como” e “por que”. Esta pesquisa, então, se enquadra na perspectiva de estudo de caso descritivo, buscando trazer maiores esclarecimentos sobre as concepções dos professores de teclado do ensino técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez.

Os estudos de caso podem ser classificados como caso único ou múltiplos. Tendo em vista que a proposta do estudo é entender as concepções dos professores de teclado eletrônico do ensino técnico do Conservatório Estadual Lorenzo Fernandez, o estudo de casos múltiplos se enquadra melhor nesta proposta de pesquisa, pois cada professor representa um caso específico, com características próprias.

Conforme expõe Yin (2015), os estudos de casos múltiplos não se diferem dos estudos de caso único, ambos são apenas variações do mesmo método, mantendo ainda um olhar particular, profundo e contextual para cada objeto. Apesar disso, o autor considera os estudos de casos múltiplos como mais convincentes pela sua possibilidade de demonstrar diversas visões sobre um aspecto. Isso porque pode-se comparar semelhanças, diferenças e, se ocorrerem conclusões idênticas, eles possibilitam uma maior generalização dos resultados obtidos.

Os casos deste estudo dizem respeito aos dois professores do ensino técnico teclado eletrônico inseridos no contexto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez.

### **4.3 Procedimentos de coleta de dados**

Tendo em vista os objetivos propostos para o estudo, alguns instrumentos de coleta de dados foram necessários, como a entrevista semiestruturada com os professores e a análise dos documentos norteadores do ensino técnico de teclado no conservatório.

#### **4.3.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista possibilita examinar o que os indivíduos pensam, creem, esperam ou desejam (GIL, 2002). Para a pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada apresenta-se como mais adequada pelo fato de ter um direcionamento, mas possibilita flexibilidade quanto às perguntas do roteiro de entrevista, podendo ser complementadas de acordo com as necessidades apresentadas no decorrer do contato com o entrevistado. Assim, a partir das falas e reflexões dos participantes e do próprio pesquisador,

novos questionamentos podem surgir e serem inseridos no momento da entrevista (GIL, 2002, p. 117).

Para a realização da entrevista foi elaborado um roteiro de entrevista levando em consideração os objetivos propostos pela pesquisa (ver Apêndice A). O roteiro contou com perguntas sobre os dados gerais dos docentes, como idade, naturalidade, tempo na instituição, dentre outros; sua formação musical e pedagógica e a formação específica no teclado eletrônico, suas concepções quanto ao ensino do instrumento e sobre a sua performance.

Após várias versões e alterações, um modelo final foi enviado para ser avaliado e validado por uma pesquisadora experiente. Poucas alterações foram propostas, somente a mudança de algumas perguntas de lugar para dar mais coerência ao roteiro. Outra forma de validação do instrumento foi uma entrevista piloto realizada com uma professora de teclado eletrônico do mesmo conservatório, mas que ministra aulas na educação musical. A entrevista foi realizada no dia 29/09/2022, às 19h, e teve uma duração de uma hora e dois minutos. O objetivo desta entrevista foi verificar se a sequência das perguntas estava coesa e os questionamentos de fácil entendimento, além da própria habilidade de entrevistar do pesquisador. De acordo com a avaliação da entrevista piloto, foi possível perceber que a sequência das perguntas estava coerente, assim como claras. A alteração feita foi quanto à maneira de questionar os docentes para buscar a sua concepção individual sobre o ensino do teclado eletrônico, já que, na entrevista, a professora enfatizava muito uma visão coletiva dos professores da escola sobre o ensino do instrumento.

A professora, natural de Porteirinha, possui 41 anos de idade. Iniciou os estudos musicais com o pai que era autodidata e que lhe ensinou o teclado quando ela tinha 8 anos de idade. Entrou no conservatório em 1991, fez os cursos de violão, teclado e piano. Realizou a faculdade de piano pela Universidade Estadual de Montes Claros e pós-graduações em educação musical, psicopedagogia musical e supervisão por diferentes instituições. Quanto à atualização das tendências atuais do ensino do teclado, a professora mencionou que busca cursos online, assiste *podcasts*, segue páginas do *Instagram*, *YouTube*, grupos de *WhatsApp*, troca informações com músicos tecladistas fora do conservatório e participa das reuniões semanais realizadas na instituição com todos os professores, onde eles compartilham materiais, dificuldades etc. Sua atuação como tecladista é voltada para a igreja e casamentos.

Quanto à docência, ela atua no conservatório há 19 anos, também ministrou aulas particulares e em igrejas. Para ela, a performance do tecladista se altera, principalmente, pela formação de musicistas que estão com ele, seguido pelo repertório. Ela acredita que o conservatório prepara o aluno bem quando ele se empenha devidamente. Salienta que sua

maior dificuldade no ensino do teclado eletrônico é a falta do instrumento por parte dos alunos, dificultando seu estudo diário e a prática/vivência com o instrumento. Ela vê o teclado mais como um instrumento acompanhador, tendo em vista o que se exige do instrumentista nos repertórios e formações musicais, por isso, acredita que o aluno dominar vários padrões rítmicos para acompanhamento seja imprescindível.

A professora menciona a importância da utilização de vários tipos de teclado, especialmente pela alteração tecnológica que se tem de um para o outro. Quanto ao uso de timbres, ela mencionou que utiliza pouco, até porque não é exigido no programa. Os demais recursos do instrumento utilizados são a bateria, acompanhamento automático, introdução e finalização. Por fim, acredita que o curso de teclado do conservatório está dentro do que ela idealiza pelo fato de os professores buscarem modificar o programa sempre que observam alguma necessidade, sendo assim, ele está em uma constante construção, o que ela considera como mais importante.

Depois da validação do roteiro, as entrevistas foram marcadas com os docentes de acordo com a sua disponibilidade de horário e local. A primeira entrevista foi feita no dia 03/10/2022, às 09h40, no próprio conservatório, na sala em que o professor ministra suas aulas. A entrevista teve uma duração de 45 minutos e foi gravada por meio de um *smartphone*. A segunda entrevista foi realizada no dia 05/10/2022, às 19h45, na residência da professora, já que ela se encontrava de licença médica na semana de realização das entrevistas. A entrevista teve uma duração de 1 hora e 32 minutos, gravada também por um *smartphone*.

Após a transcrição e textualização das entrevistas, elas foram devolvidas aos participantes para que pudessem confirmar e alterar os dados que desejassem. O caderno de entrevistas foi enumerado por páginas para facilitar o processo de análise. Depois da realização desses processos, dei início à análise dos dados.

#### **4.3.2 Análise dos documentos**

Além das entrevistas semiestruturadas, este estudo conta com análise do plano de ensino (Anexo A) e do conteúdo programático (Anexo B) do curso técnico de teclado eletrônico do conservatório. Segundo Gil (2002), os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Outro fator é que a informação contida neles não é prejudicada por circunstâncias como acontece no caso das entrevistas, podendo, assim, apresentar maior clareza e objetividade em alguns aspectos. Entretanto, os documentos também apresentam

certa subjetividade e informações implícitas que carecem de reflexões, o que exige do pesquisador cautela para tirar certas conclusões.

Dessa forma, os documentos construídos pelos professores podem trazer algumas informações importantes acerca das suas concepções de ensino, principalmente relacionado a objetivos de ensino e sequências de conteúdos, os quais podem aparecer de forma mais organizada nos documentos do que na fala dos próprios docentes, favorecendo a análise.

#### **4.4 Questões éticas**

Esta pesquisa adotou os princípios éticos para a pesquisa com seres humanos. Inicialmente, foi encaminhado à direção da escola uma carta convite (Ver Apêndice B) e um pedido de autorização para a realização da pesquisa na instituição (Ver Apêndice C). Os documentos apresentavam o pesquisador e informavam os objetivos do estudo. Com a permissão da direção da escola para a realização da pesquisa, entrei em contato com os docentes. Os dois professores do curso técnico de teclado eletrônico também receberam uma carta convite (Ver Apêndice D) para que pudessem aceitar ou não a participação no estudo. A carta informava-lhes os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem utilizados na mesma. Após aceitarem participar do estudo, foi entregue a cada um dos professores um termo de consentimento livre e esclarecido (Ver Apêndice E), com a finalidade de informar novamente os objetivos da pesquisa e sua proteção a quaisquer tipos de danos, podendo estes confirmarem a sua participação no estudo e permitirem a utilização dos dados coletados através da entrevista semiestruturada e observações.

Outra questão ética considerada foi a garantia do anonimato dos participantes. Foi então perguntado aos professores se estes teriam preferência por um nome fictício a ser utilizado no texto. Um dos professores optou por não escolher, deixando o pseudônimo a cargo do pesquisador, já a outra participante do estudo escolheu o nome “Alicia”. Portanto, os professores serão referidos no estudo como Alicia e Pedro.

#### **4.5 Análise qualitativa dos dados**

Depois da realização das entrevistas, estas foram transcritas e textualizadas. A transcrição foi feita para que as falas dos participantes, presentes inicialmente em áudio, passassem para um formato mais “palpável”, tanto para fins de análise do próprio pesquisador quanto para a leitura e confirmação das informações contidas no documento pelos

participantes. O processo de textualização também foi feito para auxiliar na análise e leitura do texto, tirando alguns vícios de linguagem como “né” ou erros de pronúncia, deixando o texto da entrevista mais fluido.

Após a transcrição e textualização das entrevistas, foi iniciado o processo de codificação com utilização do *software* Nvivo. O tipo de codificação utilizada foi a codificação aberta de Strauss e Corbin (2008). Segundo os autores, a codificação aberta tem a finalidade de abrir o texto, identificando, através de uma análise minuciosa, ideias e significados contidos no texto, podendo, posteriormente, por meio do agrupamento desses elementos, reduzir e compactar os dados para uma melhor análise. Os passos para a codificação aberta englobam a conceituação, elaboração de memorandos, categorias e propriedades e dimensões. Todos estes passos foram seguidos na análise das entrevistas. A conceituação dos dados consistiu em ler palavra por palavra, linha por linha ou parágrafo por parágrafo e identificar pontos centrais na entrevista, atribuindo-lhes conceitos/rótulos. Ao longo do texto, outros pontos que tinham alguma relação puderam ser inseridos nesses conceitos.

Em seguida, os conceitos foram agrupados por similaridades, de acordo com suas propriedades em comum, formando assim as categorias. Foram então elaboradas três categorias similares entre os professores, a saber: 1. Formação como tecladista e professor de teclado; 2. atuação profissional e; 3. concepções sobre o ensino do teclado. A entrevista do professor Pedro contou com mais uma categoria, sendo esta: a influência da formação pedagógico-musical no ensino do teclado.

Por último, já formuladas as categorias, os dados foram analisados quanto às suas propriedades e dimensões. No caso do estudo, a categoria formação como tecladista e professor de teclado pôde ser dividida em algumas propriedades: atualização, aproveitamento da formação e longevidade. Essas propriedades variam em algumas dimensões no sentido de pouca ou muita atualização, com intervalos de períodos maiores ou menores; aproveitamento bom ou fora do ideal na formação; formação longa ou curta, mais ampla ou mais restrita.

Na categoria atuação profissional, as propriedades identificadas foram: locais, público, experiência. As variações no sentido de dimensões foram os locais religiosos ou não, público com crianças, adolescentes, adultos ou idosos e muita ou pouca experiência. Vale ressaltar que as dimensões podem variar quando a atuação acontecer como performer ou como professor de teclado. Por exemplo, enquanto performer, o professor/a pode não se voltar para um público infantil, enquanto como docente esse público pode estar presente.

A categoria concepções sobre o ensino do teclado eletrônico apresentou como propriedades: conteúdos, repertório e visões sobre o instrumento. Os conteúdos podem variar quanto ao seu tipo (harmonia, ritmo, leitura, escalas), o repertório quanto ao gênero e as visões sobre o instrumento enquanto acompanhador ou solista, ensino de recursos tecnológicos ou não.

A categoria identificada somente no professor Pedro, a influência da sua formação pedagógico-musical no ensino do teclado, apresentou as seguintes propriedades: capacidade e projeção. A capacidade envolve, em termos de dimensões, facilidades ou dificuldades que o docente teve na sua formação pedagógico-musical e a projeção varia em positiva ou negativa.

## **5 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE TECLADO ELETRÔNICO NO CONSERVATÓRIO**

Analisar o plano de ensino e o conteúdo programático construídos pelos professores é importante por poder refletir, através desses documentos, algumas das concepções dos professores sobre o ensino do teclado, o que deve ser trabalhado, a sequência de conteúdos, objetivos de ensino e formas de avaliação.

O curso técnico de teclado do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez é realizado com uma duração três anos. Cada ano é dividido por bimestre. Os alunos possuem aulas individuais no instrumento, sendo dois horários semanais. No final do processo, geralmente, os alunos apresentam um recital tocando músicas correspondentes ao que foi desenvolvido ao longo do curso.

O plano de ensino e o conteúdo programático analisados aqui são do ano de 2020 e 2021, respectivamente. Os documentos foram construídos por Pedro e outra professora que ministrava as aulas no curso técnico no ano da elaboração. Alicia atuava no ensino do teclado na educação musical, porém, esta concorda com as informações contidas nos documentos, o que implica o compartilhamento de concepções da professora com o que foi feito pelos demais docentes.

### **5.1 Plano de Ensino**

O plano de ensino foi analisado por trazer informações relevantes quanto aos objetivos propostos pelos professores no ensino do teclado eletrônico, às formas de avaliação aplicadas pelos docentes e à bibliografia utilizada para embasar a construção do documento. Questões sobre os conteúdos desenvolvidos serão abordadas na análise do conteúdo programático, pois ele traz mais detalhadamente às formas pelas quais os professores aplicaram os conteúdos para atingirem os objetivos propostos no plano de ensino.

O documento está dividido em três seções que correspondem aos três anos de duração do ensino técnico de teclado na instituição. Cada seção contém cinco itens: ementa, objetivos geral e específicos, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia. Quanto ao objetivo geral, o plano de ensino propõe o mesmo para cada um dos três anos do ensino técnico de teclado, sendo este: “desenvolver habilidades e competências referentes à acompanhamento, leitura e execução de partituras, cifras, criação, improvisação e interpretação musicais” (CONSERVATÓRIO LORENZO FERNANDEZ, 2020, p. 1). É

possível identificar um objetivo geral abrangente, contendo várias habilidades e competências necessárias para um tecladista profissional. Logo, as concepções dos professores de teclado eletrônico é que a escola deve formar um aluno com habilidades múltiplas para poder se desempenhar bem no cenário musical da região.

Os objetivos específicos dos dois primeiros anos são direcionados principalmente para o trabalho com a harmonia, improvisação, técnica, ritmo e repertório. Entretanto, no último ano, os professores apresentam objetivos um pouco diferentes dos anteriores, sendo eles: “Explorar todos os recursos oferecidos pelo teclado; desenvolver a percepção auditiva, melódica e harmônica; utilizar técnicas para improvisação; desenvolver sequenciamento; vivenciar e executar os vários estilos musicais para atuar como acompanhante” (CONSERVATÓRIO LORENZO FERNANDEZ, 2020, p. 5).

Ao identificar alguns pensamentos dos professores a partir dos objetivos traçados, é possível levantar alguns pontos. O primeiro está voltado para os recursos do instrumento, sua parte tecnológica, a qual é a mais definidora do teclado eletrônico, conforme aponta Farias (2017). Sendo o teclado um instrumento mais popular, o trabalho auditivo também se mostra importante para os músicos populares, como traz Green (2012). Os professores também observam a importância de desenvolver no aluno a percepção de que seus estudos devem continuar para além da instituição, pois dificilmente se forma um tecladista completo em apenas três anos. Por último, os professores demonstram uma concepção relacionada à atuação do tecladista. Para eles, o aluno formado no curso precisa ter um domínio dos requisitos necessários para realizar o acompanhamento musical no instrumento. Sendo esse o único aspecto citado e não a atuação como solista, entende-se que, para os professores, a atuação do tecladista como acompanhante é mais exigida do aluno dentro e fora da instituição.

Referente à avaliação, as três seções também propõem os mesmos critérios, os quais são: “aproveitamento e desenvolvimento individual; domínio do conteúdo programático; participação e assiduidade; realização de técnicas e atividades em grupo” (CONSERVATÓRIO LORENZO FERNANDEZ, 2020, p. 1). Dentro do que é proposto, pode-se observar alguns tipos de concepções dos professores quanto à avaliação dos seus alunos. O primeiro ponto é a visão de uma avaliação formativa além da somativa. Para Hartman (2015), a avaliação formativa é aquela realizada contínua e informalmente, com verificação de todo o processo do aluno, enquanto a somativa é realizada no final de um período para julgar a eficácia do ensino-aprendizagem. Quando os professores consideram avaliar o aproveitamento e o desenvolvimento individual dos alunos, sugere-se que esse processo de avaliação ao longo de todo o período, assim como a participação e assiduidade

são aspectos que levam em consideração momentos que extrapolam a realização da avaliação somativa.

Considerar a avaliação formativa é importante para um professor reflexivo, pois o único momento da avaliação somativa, geralmente, vêm carregado de nervosismo e ansiedade por parte dos alunos, o que pode fazer com que estes não correspondam com o que foi efetivamente realizado durante todo o processo (HARTMAN, 2015). Por isso, os professores de teclado devem estar atentos a isso e demonstrar uma consciência quanto a um formato de avaliação contínua dos discentes.

Outro aspecto interessante está voltado para os professores avaliarem a realização de atividades em grupo. Para Hartman (2015), quando os alunos realizam trocas entre si no aprendizado e na própria avaliação configura-se em um fator positivo, pois aumenta a motivação e auxilia nas percepções sobre o seu próprio aprendizado e o do próximo. Essas interações também promovem a socialização e o compartilhamento de conhecimento entre os discentes. Apesar de terem aulas individuais no instrumento, o que dificulta essa realização de atividades em grupo, é importante que os professores estimulem os alunos a participarem de atividades em grupo, pois permite que tenham, além das trocas positivas com os outros alunos, uma vivência de prática musical em conjunto, algo que pode ser exigido dos alunos ao se formarem na instituição.

Quanto à bibliografia utilizada para embasar a construção do documento, cinco conjuntos puderam ser identificados. 1. Desenvolvimento da harmonia e acordes: IMPROTA, T. Curso de Harmonia Popular. CHEDIK, A. Dicionário de Acordes Cifrados. CHEDIK, A. Harmonia e Improvisação. ADOLFO, A. O Livro do Músico – Harmonia e Improvisação para Piano, Teclados e Outros Instrumentos. OLIVA, C. A. Harmonia Funcional e Escalas para Improvisação. 2. Desenvolvimento da improvisação: CURIA, W. Videoaula – Improvisação Avançada. AYRES, N. Videoaula – Princípios da Improvisação. FARIA, N. A Arte da Improvisação. 3. Desenvolvimento rítmico: SÁ, Renato de. 211 Levadas Rítmicas. 4. Desenvolvimento de repertório: PLAYMUSIC – Revista – Ed. 2004 e 2005. CHEDIK, A. Songbook. 5. Desenvolvimento pianístico: ROLLIN, C. Músicas para Piano. FONSECA, A. C. P. Apostilas de aula de piano popular.

É interessante observar que todos os conjuntos de bibliografias identificados são diversos e não remetem diretamente ao teclado eletrônico. Muitos desses livros e apostilas são destinados para o ensino de vários instrumentos musicais. A única bibliografia que é voltada diretamente ao teclado é “KALLÁS, D. V. Aprenda Tocando”. De acordo com o programa do Curso Fundamental de Teclado do Conservatório Brasileiro de Música, essa bibliografia não

foi encontrada e os professores também não a tinham disponível para o envio. Dessa forma, o ensino do teclado eletrônico é realizado através de uma junção de aspectos relacionados à harmonia, improvisação, ritmo e repertório.

Por ser tão diverso, isso pode favorecer um ensino não tão sistematizado do instrumento, como identificaram Farias (2017), Muniz (2018) e Távora Filho (2019). Também se reforça a afirmação dos autores quanto à falta de material específico para o ensino do teclado eletrônico, sendo que não foram utilizados livros ou apostilas próprias do instrumento na bibliografia base, já que a única contida foi de difícil acesso e não disponibilizada.

## **5.2 Conteúdo programático**

O conteúdo programático também está dividido entre os três anos do ensino técnico de teclado eletrônico, entretanto, ele aponta mais detalhadamente como serão realizadas as atividades em cada bimestre. No documento, alguns padrões de conteúdos puderam ser identificados. No primeiro ano se desenvolve, principalmente, o trabalho do campo harmônico; alguns encadeamentos de acordes; o aprendizado de um padrão rítmico e a execução de uma música para acompanhamento e outra para solo, além de acompanhamento dentro do padrão; e músicas de piano para desenvolverem a leitura à primeira vista.

No segundo ano são mantidos o trabalho com os encadeamentos de acordes, o aprendizado de um padrão rítmico e a execução de duas músicas em formatos diferentes, bem como as músicas para piano de modo a trabalhar a leitura. O que é acrescido corresponde ao ensino da técnica com um “Hanon” para cada bimestre, portanto, são trabalhados o primeiro, segundo, terceiro e quarto exercícios do livro.

Para o terceiro ano, o planejamento é modificado. O único elemento dos anos anteriores que se mantém é o trabalho com as músicas de piano para desenvolver a leitura à primeira vista e o aprendizado de um padrão rítmico somente no primeiro bimestre. No segundo, terceiro e quarto bimestre, os padrões aprendidos ao longo do curso são revisados. Quanto ao novo conteúdo, os professores passam a trabalhar as escalas pentatônicas maiores e menores em diferentes tonalidades como algo mais direcionado para o improviso. Nos dois últimos bimestres, inicia-se também uma preparação para a formatura e a eventual apresentação de um recital.

Em se tratando do formato de planejamento dos professores, algumas questões puderam ser identificadas. Como apontam Sacristan e Gomez (1987), é importante que o

professor desenvolva rotinas no seu trabalho de ensino diário para poder atuar com mais eficácia e estar pronto para agir reflexivamente, caso algo fora do planejado aconteça. Durante os três anos de duração do ensino técnico de teclado, alguns conteúdos foram mantidos em todos os bimestres, como as músicas para piano e os padrões rítmicos, seja por seu aprendizado ou revisão deles (somente o quarto bimestre do primeiro ano não cita o trabalho de padrões rítmicos). Quando algo foi modificado, o conteúdo se manteve ao longo de todo o ano, como o campo harmônico no primeiro ano, a técnica no segundo e as escalas pentatônicas para o improviso no terceiro ano. Sendo assim, os professores prezam por um ensino padronizado com os alunos, desenvolvendo rotinas de aprendizado e uma sequência de conteúdos pelo menos anual para que o discente possa assimilar melhor o que está sendo passado.

Outro ponto que pôde ser observado foi a relação entre os conteúdos ministrados e os objetivos propostos no plano de ensino. No que diz respeito aos objetivos relacionados à harmonia, encadeamentos de acordes, improviso, técnica, padrões rítmicos e repertório, alguns conteúdos são possíveis de serem ligados a eles. Entretanto, sobre os objetivos traçados para o terceiro ano, como o desenvolvimento da percepção auditiva e a exploração dos recursos do teclado, nada foi mencionado para que se pudesse identificar o desenvolvimento destes nas aulas dos professores.

Por último, destaca-se a concepção dos professores sobre os padrões rítmicos que são importantes para que um aluno do curso técnico domine. Durante os três anos, os citados são: balada 4/4, balada 6/8, valsa jazz, bossa nova, samba, funk e *swing*. O chorinho também é citado no conteúdo programático, mas como uma música para piano. Por ter sido o único não revisado no terceiro ano, foi considerado como algo à parte.

## **6 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM PEDRO**

Neste capítulo, apresento a análise da entrevista realizada com o professor Pedro. A análise feita contempla a formação como tecladista e professor de teclado, a atuação profissional, a influência da formação pedagógico-musical no ensino do teclado e as concepções do professor sobre o ensino e a performance do teclado eletrônico.

### **6.1 Formação como tecladista e professor de teclado**

O início dos estudos musicais de Pedro ocorreu muito devido à sua família. Segundo o professor, a grande maioria dos seus familiares, da parte paterna, toca algum instrumento. Os principais instrumentos mencionados pelo professor foram violão, bateria e voz. Ele atribui a escolha desses instrumentos ao fato de terem sido aprendidos sozinhos e num ambiente rural. Apesar de o teclado não ser citado como um dos principais instrumentos tocados na família, o interesse do professor em aprender o instrumento ocorreu devido à influência de um familiar. Pedro destacou que acompanhava uma de suas tias nas aulas particulares de teclado e, com o passar do tempo, gostou do instrumento, passou a fazer as aulas junto com ela e se identificou com o teclado, levando-o como seu instrumento principal até hoje. Um dos motivos da grande presença da música na família de Pedro pode ser pela forte atuação em igrejas, pois, como afirma o professor, grande parte dos seus parentes se encontra inserida nesses ambientes, exercendo funções musicais.

O percurso formativo de Pedro como tecladista e professor de teclado é dividido em dois momentos. No primeiro, a preocupação do professor foi desenvolver habilidades técnico-musicais no teclado. No segundo, concomitantemente à formação como tecladista, ele deu início à formação como professor. Pedro iniciou no instrumento logo aos 9 anos de idade e teve um percurso longo. Considerando sua idade atual, 31 anos, ele começou os estudos no teclado eletrônico com aulas particulares nos anos 2000, tendo uma duração de dois anos. Seu primeiro professor foi um pastor, o qual lhe ensinou toda a base inicial no instrumento. Em 2002, Pedro ingressou no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez aos 11 anos de idade, onde cursou o mesmo instrumento. Ele realizou todo o percurso da educação musical e do curso técnico no período de 2002 a 2009, num total de 7 anos.

Após concluir o curso técnico, Pedro iniciou o curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros, em 2010, concluindo em 2013. No curso de licenciatura, o teclado eletrônico não era ensinado. Dessa forma, ele estudou o piano durante

os quatro anos de curso. Ao terminar a graduação, Pedro priorizou a docência no conservatório e nas aulas particulares. Em 2019, no entanto, ele deu continuidade à formação como professor, ingressando numa segunda graduação em Música com habilitação no teclado eletrônico, na modalidade a distância, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Esse curso foi concluído em 2020. Em seguida, Pedro realizou uma pós-graduação em Educação Especial pela faculdade Focus, em 2021.

Quando perguntado se já participou ou tem participado de cursos de formação complementar, como minicursos, workshops, reciclagem, Pedro expôs que: “Provavelmente já, há alguns anos atrás. Estou precisando participar, participei há um tempo atrás, mas não tenho participado por agora focado no teclado especificamente” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 5). Referente a eventos científicos, como congressos e seminários, o professor afirmou que não tem se envolvido.

A ausência de Pedro nos eventos científicos confirma o que Jorgensen (2008) traz sobre o distanciamento dos docentes desses ambientes. A autora atribui esse afastamento à real aplicabilidade dos temas tratados nos trabalhos com as realidades vivenciadas pelos professores. No caso do teclado eletrônico, como já exposto anteriormente, grande parte da literatura é voltada para o ensino do instrumento em grupo, com objetivos de musicalização e utilizando o instrumento como se fosse um piano, características divergentes do que ocorre nas aulas do professor, que são aulas individuais e para formar tecladistas profissionais.

Isso também dialoga com o que foi trazido por Sacristan e Gomez (1987). Os autores argumentam que os educadores têm um pensamento estritamente voltado para a sua prática de sala de aula e, por isso, qualquer debate ou teoria educacional que não se relacione com as suas realidades é desconsiderado pelos professores. Olhando para os temas abordados na literatura, fica evidente que eles não apresentam muita relação com o que acontece no contexto do ensino técnico de teclado do conservatório, o que pode justificar a ausência de Pedro nesses eventos.

A formação como tecladista e professor de teclado de Pedro foi ampla e diversificada em questão de ambientes frequentados, mas sempre priorizando o aprendizado do teclado eletrônico. Isso mostra o empenho do professor em se tornar um especialista naquilo que leciona, algo destacado por Hartman (2015) como importante para um professor reflexivo. A autora afirma que é difícil saber tudo sobre o que ensina, mas buscar ter uma boa vivência e um bom leque de conhecimentos na sua disciplina é essencial.

Outro fator relacionado à sua formação é ele considerar que o aprendizado do teclado remete ao ensino do instrumento: “Eu penso que o processo de aprender já remeteu a

isso, a repassar o que foi aprendido aos alunos” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 5). Essa fala do docente se relaciona com o que Gemesio (2010) identificou no seu estudo, ou seja, os professores de instrumento acabam ensinando como foram ensinados, reproduzindo os modelos educacionais de seus professores. Entretanto, um ponto a se considerar é que, ao ser questionado se na graduação em teclado ele teve alguma disciplina voltada para a pedagogia do instrumento, o professor afirmou que o curso abordou não somente a pedagogia do teclado, mas pedagogias musicais, tratando de aspectos sobre como deve atuar o professor de Música. Contudo, questões direcionadas ao ensino específico do teclado não foram trabalhadas.

Como foi exposto na revisão de literatura desta pesquisa, existe uma ausência da habilitação em teclado eletrônico nas universidades públicas de Minas Gerais, por isso, a questão que fica em aberto é como se daria a transferência de conhecimentos de outros instrumentos para o teclado, tendo em vista que só seria possível algumas habilidades referentes à “personalidade do professor”, mas nada envolvendo o conhecimento de conteúdos, técnicas, metodologias de ensino, dentre outras. Entretanto, mesmo em uma graduação no teclado eletrônico, o professor afirma que não trabalhou aspectos pedagógicos voltados para o ensino do teclado. Pensando nos saberes docentes no ensino do instrumento apresentados por Araújo (2006), o docente não obteve, até o momento, saberes da função educativa, que são esses destinados ao conhecimento de didáticas, metodologias específicas do instrumento, ficando à cargo de realizar o ensino pelos saberes experienciais, através de tentativa e erro. Penna (2007) critica essa estratégia. Ela afirma que para ensinar não basta saber tocar o instrumento, são necessários saberes pedagógicos. Essas questões reforçam a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que abordem o ensino do teclado eletrônico.

Refletindo sobre o processo de sua formação, Pedro expõe que sempre estudou pouco (de 15 a 30 minutos por dia) e muito direcionado para os momentos de fazer as provas. Pode ser que muito disso seja pelo fato de ele considerar que tinha facilidade para aprender o instrumento: “Eu levava um certo jeito. Minha família já tem essa certa vocação, então, eu pegava rápido” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 3). Pode-se observar a influência da família mais uma vez na sua formação. O pouco estudo atribuído à sua facilidade com a performance do instrumento pode ser justificado também pelo fato de, no piano, quando teve um pouco mais de dificuldade com a leitura e a falta de identificação com o repertório, ele alegou que estudou um pouco mais, mas, ainda assim, muito direcionado para os momentos de fazer as provas.

Numa visão global sobre a sua formação, o professor acha que foi proveitosa, que pôde realizar muitas coisas, principalmente na docência, mas reforça que poderia ter sido melhor, caso tivesse estudado mais. É notável que hoje ele vê essa pouca dedicação aos estudos como limitadora, pois imagina que poderia estar bem melhor, tanto na docência quanto na performance.

Eu acho que foi até produtivo, proveitoso, embora acho que poderia ter sido melhor, por conta dessa questão de estudo mesmo [...]. Eu admiro muito as pessoas que estudam o ideal que é aí seis horas, cinco, quatro horas todos os dias. Se eu tivesse estudado esse tanto, com essa qualidade de treino, hoje eu com certeza estaria melhor. Mas dentro das minhas possibilidades eu creio que foi um processo produtivo. Eu pude realizar muita coisa, principalmente na parte da docência, já pude ensinar muitas pessoas e tocar em diversos lugares por muitos anos e eu considero válido todo esse tempo de formação que ainda não acabou, continuo estudando (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 6).

Um aspecto importante é a compreensão do porquê Pedro acabou se dedicando pouco aos estudos. O primeiro fator que o professor comenta são as atividades extracurriculares, trabalho e afazeres diários que acabaram tomando um tempo que poderia ser destinado à dedicação no instrumento. Além disso, outro motivo pode ter sido a sua grande facilidade no aprendizado. O professor relata que “pegava” as coisas muito rápido e, por isso, acabou estudando mais só para os momentos de prova. Hartman (2015) aponta que uma das razões para a falta de motivação dos alunos no estudo é o desafio das aulas. Segundo a autora, os alunos gostam de ser desafiados e atividades com uma possibilidade moderada de sucesso são mais satisfatórias. Além disso, os alunos aprendem com os próprios erros, especialmente quando o professor apresenta um *feedback* construtivo sobre o processo. É necessário trazer novidades, surpresas, fazer os “cérebros dos alunos coçarem” (p. 80) para que se mantenham empenhados e motivados a estudarem. Provavelmente, por não se sentir desafiado com as aulas, Pedro não via a necessidade de estudar, pois já possuía as habilidades necessárias para ser aprovado nas disciplinas.

Outro ponto interessante na fala de Pedro é a autoavaliação do professor sobre a sua própria formação, utilizando algumas técnicas como análise de erros e atribuições. Hartman (2015) aponta que a análise de erros consiste em desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre o seu próprio desempenho. Ela os ajuda a conectar as suas ações com os resultados obtidos. Sendo assim, auxilia na autocorreção e no desenvolvimento da independência e autonomia. Já as atribuições são os motivos concedidos pelas pessoas aos seus sucessos e fracassos. Existem quatro maneiras mais comuns de os alunos explicarem

isso: esforço (muito ou pouco), habilidade (facilidade ou dificuldade), sorte (ter tido sorte ou não) e dificuldade da tarefa (atividade fácil ou difícil). Nesse sentido, o professor conseguiu observar que as suas ações com pouco estudo tiveram influência na sua formação e desempenho futuros. Além de perceber que a habilidade que tinha levou-o a um certo sucesso no aprendizado, também foi um empecilho na formação pelo pouco esforço empenhado. Por último, Pedro fez uma afirmação importante, dizendo que continua no processo de formação, uma noção importante para um professor reflexivo, vendo sua formação como constante e ininterrupta.

Vale ressaltar que muitos dos processos e técnicas mencionados e nomeados aqui como utilizados pelos professores, podem ser usados por eles sem a plena consciência disso. Hartman (2015, p. 110) afirma que “muitos professores experientes adquiriram suas habilidades reflexivas e críticas mais importantes sem ter consciência de sua existência”. A autora expõe que muitos docentes possuem conhecimentos inativos sobre o ensino e aprendizagem, muitos adquiridos ao longo do processo de formação, mas nem sempre entendidos de forma plena quanto a sua aplicação, o que faz com que venham à tona em determinados momentos, mas sem a plena compreensão deles. Essa noção, baseada nos dizeres de Alarcão (2011, p. 48), parte do pressuposto da capacidade reflexiva inata do ser humano. Ou seja, os docentes podem realizar muitos dos processos característicos do professor reflexivo, sem o pleno conhecimento disso.

Como último ponto a respeito da sua formação, ao ser questionado sobre como busca se atualizar acerca das tendências atuais do ensino do teclado eletrônico, Pedro menciona que realiza as atualizações mais na troca de informações com outros professores, além de citar a internet. Essas conversas com os professores ocorrem semanalmente, em todas as sextas feiras pela manhã. Nesses períodos, os docentes de teclado do conservatório se reúnem das 08h30 às 09h30 para discutirem sobre o ensino, o andamento das aulas, a funcionalidade do programa, dentre outras coisas. Quanto ao que é tratado nas reuniões especificamente, o professor cita:

Repertório, principalmente. Como que cada um está trabalhando tais exercícios, porque não é só repertório que a gente treina, são exercícios, encadeamentos, escalas. Por exemplo, nas apresentações, a gente passa umas duas semanas antes e duas semanas depois falando dessas apresentações, como foi, o que cada um trabalhou no aluno, como está sendo, qual foi a expectativa, etc (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 6).

Essa troca com os colegas representa a socialização dos professores e influencia de forma considerável as concepções destes sobre o ensino do teclado eletrônico. Como

trazem Sacristan e Gomez (1987), uma grande preocupação dos professores é o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos e uma forma de medir isso pode ser por meio da comparação. Compartilhar experiências de apresentações, repertórios e discutir sobre o desenvolvimento de outros alunos faz com que o docente possa avaliar as estratégias usadas pelos outros professores e passe a implementá-las na sua forma de ensino, levando a uma atualização e transformação pedagógica do professor.

No tocante ao outro tipo de busca de atualizações sobre as tendências atuais do ensino do teclado citada, a internet, Pedro destaca que pesquisa informações em diversos ambientes e preza pela qualidade delas. Ele alega que não possui canais, professores ou sites específicos como referência, ele varia muito quanto aos locais e tende a verificar se são informações boas ou não segundo a própria concepção.

A internet é uma ferramenta muito importante para o professor reflexivo. Hartman (2015) considera que ela auxilia bastante os docentes quanto ao planejamento, avaliação, uso de atividades, como próprio recurso a ser usado nas aulas, dentre outros. São muitos os materiais e as possibilidades de trabalho com a tecnologia, entretanto, a quantidade de informação não significa qualidade, sendo necessário o professor manter um olhar crítico quanto ao que lhe está sendo apresentado. Apesar de Pedro demonstrar que busca mais informações sobre as tendências atuais do ensino do teclado eletrônico junto aos colegas de trabalho, utilizar da internet também é um fator positivo, até porque o professor se mostra consciente e crítico quanto aos locais onde busca materiais para as aulas e a qualidade dos mesmos, demonstrando um posicionamento crítico reflexivo nesse aspecto.

A partir das falas e reflexões de Pedro sobre a sua formação como tecladista e professor de teclado, o professor vê todo o processo como proveitoso, principalmente na parte da docência. Ele priorizou uma formação longa e ampla, bastante diversificada quanto aos locais de estudo. Apesar disso, considera que o percurso formativo poderia ter sido melhor, caso tivesse se dedicado mais aos estudos. Quanto ao ensino Pedro demonstra ter muita segurança quanto ao que faz e em como aprendeu, o que pode explicar a pouca busca por formação complementar e atualizações. Outro fator que auxilia nisso é a concepção do professor de que o ato de aprender o instrumento já remete ao seu ensino.

## **6.2 Atuação profissional como tecladista e professor de teclado**

Aos 11 anos de idade, Pedro começou a atuar como músico na igreja. Isso pode estar relacionado à tradição familiar de atuar nas igrejas, como foi mencionado pelo professor.

Desde então, sua atuação enquanto performer continuou vinculada ao contexto religioso, além de acontecer em outros espaços como casamentos, aniversários de 15 anos de idade e formaturas. Interessante que, apesar de também ocorrerem em outros recintos, esses eventos continuam, de certa maneira, atrelados à igreja. Destaca-se na fala de Pedro a caracterização de “solenes” (p.2) para os eventos os quais ele atua como músico. Mesmo tocando em aniversários de 15 anos de idade e casamentos, ele pontuou não atuar em bailes de festas onde predomina a performance de um repertório mais agitado. Isso pode ser percebido na seguinte fala de Pedro: “toco mais em casamentos, aniversários, esses eventos mais solenes. Não costumo tocar em bailes de festas, esses repertórios mais agitados. É mais repertório religioso mesmo, seja em igreja católica ou evangélica” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 2).

Fica o questionamento da razão pela qual Pedro não gosta de atuar com os repertórios mais agitados como nos bailes de festas, barzinhos, alguns shows (apesar de todos esses eventos poderem ter repertórios mais "suaves" também). Pode ser por um gosto musical pessoal, uma formação já direcionada para esses ambientes ou algo relacionado à própria igreja. As ideias de Green (1997) podem esclarecer um pouco sobre isso. A autora traz que as pessoas atribuem dois significados musicais às canções que escutam, um inerente e outro delineado. O significado inerente está relacionado ao gosto pela música a partir dos seus materiais sonoros próprios. Ou seja, sua harmonia, melodia, ritmo etc. O significado delineado, relaciona-se com questões extramusicais. Ele representa o gosto pela música pelo contexto social onde ela ocorre, uma lembrança afetiva de uma pessoa ou momento que aquela música traz etc. A partir disso, parece que a relação de Pedro com os repertórios mais agitados ou não está mais direcionada não pelo seu gosto musical, mas sim pelo local em que ocorrem esses repertórios. O professor direciona uma preferência de atuação no contexto religioso, o que traz esse aspecto de solenidade citado por ele. Provavelmente, o professor também toca repertórios agitados na igreja, mas o faz pelo contexto e não pela música em si. Logo, a atuação ou não de Pedro com os repertórios agitados está mais voltada para o contexto em que ela ocorre (significado delineado) e não pela própria música (significado inerente).

Uma das falas do professor explica um pouco essa postura, quando trata sobre o início das aulas particulares que teve com o pastor: “Ele que me ensinou no início toda essa base nesses dois, três anos de aula particular. Base em músicas evangélicas mesmo e isso que influenciou todo o restante. A partir daí eu foquei mais nesse tipo de repertório” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 3). A fala do professor evidencia que essa preferência pela atuação profissional como tecladista nos ambientes religiosos vem muito do direcionamento

da sua formação musical. Ele começou a aprender o teclado eletrônico com músicas evangélicas e iniciou seu percurso como performer também na igreja. Isso fez com que o ambiente religioso trouxesse um significado muito forte para Pedro, o que fez ele ter essa preferência de atuação na igreja. Embora Pedro trabalhe, principalmente, com o teclado, o professor cita que também atua como violonista quando necessário, pois afirma que teve uma formação voltada para esse instrumento.

Referente à atuação como professor de teclado, Pedro iniciou na docência durante o período final do seu curso técnico no Conservatório, por volta de 2008, com aulas particulares e na igreja. No contexto religioso, o professor relatou que trabalha com outros instrumentos além do teclado e violão, ensinando os cursos básicos de contrabaixo e bateria.

No Conservatório, Pedro começou a ministrar aulas há 10 anos, em 2012. Ele iniciou na instituição ministrando aulas de musicalização por um ano. Nos nove anos seguintes, passou a trabalhar somente com o teclado eletrônico. Além das suas funções no conservatório, igreja e aulas particulares, Pedro também atua como professor de musicalização infantil em turmas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI's há oito anos, com crianças entre 1 e 5 anos de idade.

Destaca-se a presença da igreja em todos os momentos da sua vida. Ele deu início ao seu aprendizado nesse ambiente, começou a tocar nele e, posteriormente, passou a trabalhar como professor na igreja. Mas, apesar dessa preferência pelo repertório religioso, levando-o a atuar em ambientes em que ele esteja presente, Pedro não se limitou a ele, pois teve uma formação variada durante seu percurso no conservatório. Ele afirmou que aprendeu diversos tipos de gêneros musicais e vivenciou também o repertório erudito durante a graduação em piano.

Mesmo ficando mais restrito ao ambiente religioso enquanto performer, a formação e atuação de Pedro enquanto professor foi mais diversificada, contemplando diversos ambientes. Seu público também se mostra bem variado, ensinando crianças nos CEMEI's, adolescentes a partir de 15 anos de idade, idosos no curso técnico do conservatório e pessoas de idades variadas nas aulas particulares e na igreja.

Embora Pedro apresente uma preferência pessoal pelo repertório religioso para sua atuação como tecladista, gosto que se deve à sua própria formação e tradição familiar, ele não permite que isso influencie na sua atuação como docente. O professor comenta que busca oferecer um ensino amplo e diverso para os alunos, contemplando os gostos específicos de cada discente, mas oferecendo vivências novas também. Isso se relaciona com o exposto por Hartman (2015) quanto ao respeito e trabalho de diversidades culturais presentes no professor

reflexivo. A autora comenta que é comum os professores terem pressupostos implícitos ou explícitos sobre seus alunos a partir de suas raças, etnias, origem familiar, gênero, status socioeconômico, dentre outros. Cabe a cada um buscar neutralizar certas noções e entender que cada aluno possui capacidades, motivações, flexibilidades e pontos fortes ou fracos de acordo com as suas culturas. Após esse entendimento, o professor deve procurar uma forma de trabalho mais direcionado para as necessidades do aluno. Além disso, o professor deve ter a consciência de que não compete só a ele vencer suas limitações culturais e pessoais, mas que ele deve saber desenvolver nos alunos essa mesma habilidade, pois é comum os próprios alunos terem restrições e preconceitos quanto a algumas culturas.

Outro aspecto que pode levar o professor a trabalhar essa diversidade é a própria instituição. Alarcão (2011) ressalta que a escola exerce influência direta nas aulas dos professores. Sendo assim, o próprio programa do conservatório deve abordar diversos repertórios e gêneros musicais variados, o que leva o professor a ter que seguir esse direcionamento, mostrando ser um ponto positivo da instituição.

Na sua atuação profissional, o professor já soma 20 anos de experiência como tecladista, pois começou aos 11 anos de idade na igreja. Como docente, ele tem 15 anos de atuação, um bom tempo de experiência, principalmente pela grande diversidade de ambientes educacionais que ele frequenta e a variedade de público que ele atende. Quanto à performance, Pedro apresenta uma preferência pelo repertório religioso, mas, no ensino, ele preza por uma formação ampla e diversificada do aluno.

### **6.3 Influência da formação pedagógico-musical no ensino do teclado**

De maneira geral, foi possível identificar uma forte influência da formação pedagógico-musical do professor na maneira como ele ensina os seus alunos atualmente. Isso mostra a grande influência da formação e experiências profissionais na construção das suas concepções de ensino. Del Ben e Hentschke (2002) trazem esse aspecto social da formação das concepções dos professores, sendo que grande parte do que eles concebem como ideal para o ensino lhes foi repassado por e na interação com outras pessoas.

Sacristan e Gomez (1987) também constataam que as experiências do professor enquanto aluno nos seus cursos de formação fazem com que sejam interiorizados certos modelos de ensino que são considerados como ideais, influenciando o pensamento prático e o agir do professor dentro da sala de aula.

Pedro destacou a sua formação técnica como um momento marcante na sua formação por conta do aprendizado teórico. Para o professor, foi nesse momento que as coisas começaram a fazer sentido para ele, pois relata que, durante todo o período da educação musical, ele ficava “boiando” (p. 7) nas aulas de percepção. Posteriormente, ao falar das disciplinas que tinha facilidade na faculdade, ele citou teoria musical, percepção e harmonia. Essa importância dada à teoria no seu aprendizado fica evidente na forma como ensina os seus alunos hoje. Em diversos momentos, ele falou sobre trabalhar a teoria com os alunos, chegando até a desligar o teclado em alguns momentos para focar nisso:

E tudo que eu sei, principalmente na parte teórica, eu passo para os alunos, gosto de parar, tem horas que eu até desligo o teclado e foco mais no que o aluno está precisando aprender que é essa parte teórica, questão de intervalos, armaduras, toda essa questão teórica eu tento repassar para o aluno de acordo com o que eu aprendi. (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 6)

O professor levou um tempo para assimilar tudo o que lhe era passado na teoria e hoje auxilia seus alunos nisso, pois, para ele, entender tudo aquilo foi marcante e de grande importância. Hartman (2015) expõe que a prática reflexiva envolve a integração de aspectos do ensino que, muitas vezes, são tratados como fatores sequenciais ao invés de simultâneos. Um exemplo é a teoria e a prática. Apesar de normalmente serem tratadas separadamente nos cursos de formação de professores, os profissionais reflexivos combinam essas formas de conhecimento enquanto estão ensinando. O próprio conservatório apresenta o ensino da teoria em um momento, com as aulas de percepção, e a prática em outro momento, com as aulas de instrumento (HORN, 2017). Isso pode ter dificultado o entendimento de Pedro quanto à aplicabilidade de tudo que estava aprendendo na teoria. Hoje ele faz a integração desses dois fatores nas suas próprias aulas de teclado, favorecendo os alunos que possam apresentar as mesmas dificuldades que ele teve.

A fala de Pedro também demonstra a presença de um dos princípios pedagógicos incluídos nas suas teorias e crenças sobre o ensino, que é a importância da revisão (SACRISTAN; GOMEZ, 1987). Entender o aprendizado da teoria como essencial para o seu desenvolvimento musical faz com que o professor sempre repasse os conteúdos em suas aulas, proporcionando aos alunos a possibilidade de fixar e aprender com firmeza. Pedro chega a enfatizar em sua fala: “no que o aluno está precisando aprender” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 6). Tal ênfase demonstra que a teoria é, para ele, parte indispensável para o desenvolvimento do aluno no teclado eletrônico, tanto que o professor chega a abrir mão da

prática no instrumento desligando-o para rever com o aluno alguns dos conceitos que ele ainda possa ter dúvidas.

Outro aspecto presente no seu aprendizado e, também, muito presente no ensino é a dedicação aos estudos. Hoje, a principal reclamação do professor quanto aos seus alunos está relacionada a essa falta de empenho deles: “Os alunos não se preparam como deveriam, não estudam. Se eles têm o interesse de sair daqui como profissionais que saibam tocar, eles precisam correr mais atrás, não faltar aula. Tem aluno que falta muitas aulas e isso tudo vai refletir lá na frente, o estudo principalmente” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 7).

Mais uma questão referente a isso é o talento. Fica evidente na fala do professor essa noção: “O talento é uma das características, a pessoa que tem vocação e a que não tem é uma das características realmente” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 7). Pedro considera que tinha essa “vocação” (atribuída à tradição musical da família) e, por isso, não tinha dificuldades no aprendizado, logo, não estudava direito, exceto para as provas. Porém, Pedro vê nesse aluno que tem talento e estuda somente para as provas um ponto negativo:

Não adianta o aluno ser soberbo a ponto de achar que ele domina a aula que ele pode vir em uma aula só e ficar o resto do bimestre sem vim e querer vim fazer a prova. Muitos dão conta, tem aluno com tanta facilidade que ele vem uma aula só, pega o repertório que ele precisa para a prova, treina em casa e faz a prova. Mas não é justo com os outros que vem o bimestre inteiro (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 14).

Diante dessas falas, é possível identificar que dois pontos presentes na formação do professor enquanto aluno estão presentes nos seus alunos. Ele vê esses aspectos como negativos e cobra seus alunos sobre isso. Uma das estratégias do professor reflexivo mencionada por Hartman (2015) é o docente se lembrar das suas próprias experiências de aprendizado, o que era mais interessante, prazeroso, motivador durante seus estudos e pensar em como aproveitar isso com seus discentes. No caso de Pedro, ele lembra das suas experiências de aprendizado, mas, ao invés de usar aquilo que era interessante, prazeroso, ele observa os pontos que lhe foram prejudiciais e tenta fazer com que os alunos não cometam os mesmos erros, pois identificou que isso foi prejudicial para ele no futuro. Apesar de se apresentar de maneira distinta da literatura, o que o professor faz não deixa de ser uma prática reflexiva importante, pois possibilita aos seus alunos uma oportunidade maior de crescimento e aprendizado.

Pedro também enxerga que outras habilidades desenvolvidas durante o seu aprendizado são importantes para os alunos, como, por exemplo, tocar de ouvido. Ele diz ter essa facilidade: “Eu mesmo tenho essa facilidade para pegar de ouvido” (PEDRO, entrevista,

dia 03/10/2022, p. 13). Ele relaciona que não gostava de ler partituras devido a essa aptidão de tocar de ouvido. Agora, quando questionado se a partitura seria importante para as aulas de teclado eletrônico no curso técnico do conservatório, o professor diz:

Com certeza, importantíssima. Porque é onde aquele aluno que não sabe tocar de ouvido, por exemplo, pode pegar um solo para ele fazer uma música com solo e acompanhamento. Porque se não for tocando de ouvido, a ferramenta principal para ele pegar uma música solada é com a partitura. [...]É importante, mas principalmente para quem tem mais uma dificuldade de pegar alguma coisa de ouvido (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 13)

É interessante observar que o professor dá destaque para o aprendizado da partitura, mas sempre coloca o desenvolvimento do ouvido também como importante. Em seu aprendizado, Pedro pôde ter um bom desenvolvimento do ouvido, algo que lhe parece positivo e, por isso, ele também enfatiza como algo necessário para o aluno aprender ao lado da partitura. A utilização da partitura por Pedro, dada a relação que ele teve com ela durante o seu aprendizado, pode ser também uma influência da própria instituição de ensino. Sacristan e Gomez (1987) destacam que a escola exerce influência sobre o que o professor pensa acerca do ensino. Por estar no Conservatório, uma instituição que preza pela utilização da partitura, o professor a vê como importante para o aprendizado do aluno por ele ter de utilizá-la a todo momento, seja nas próprias aulas de teclado eletrônico ou nas demais aulas de turma que o aluno participa.

As falas de Pedro demonstram uma grande relação da formação pedagógico-musical do professor com suas concepções de ensino. O professor utiliza sua trajetória como modelo tanto em pontos positivos como em negativos. Para ele, alguns pontos, como a teoria, tocar de ouvido, dentre outros, são vistos como importantes para os alunos adquirirem. Outros pontos negativos da sua formação, como a falta de dedicação e o estudo direcionado para o momento de provas, hoje são cobrados pelo professor para que os alunos não os façam. Diante disso, pode-se observar que o professor enxerga a si mesmo como referência para os seus discentes. Hartman (2015) enfatiza que um professor reflexivo serve de exemplo para o seu aluno naquilo que ele quer que o discente desenvolva. É importante que o aluno veja o professor como uma referência e entenda que o que está sendo cobrado é possível de ser feito através da demonstração do docente. A autora ainda considera que, no geral, exemplos positivos ajudam mais do que exemplos que devem ser evitados, embora também sejam importantes como informações complementares.

O professor se usa como referência para aquilo que ele quer desenvolver nos alunos. Outra questão é a abrangência da sua formação, o professor provavelmente não

aprendeu de tudo. Um exemplo é o uso da própria tecnologia do teclado, vista pelos participantes do estudo de Farias (2017) como imprescindível para o tecladista. Pedro, por sua vez, não a menciona como uma das habilidades desejáveis. Claro que são as concepções individuais do professor, baseadas na sua formação, atuação performática, trocas com outros colegas e demais vivências, mas direcionar o seu ensino para os seus pontos fortes como tecladista pode ser um ponto limitador. Os alunos podem deixar de experimentar aspectos importantes da sua formação enquanto tecladistas que não estão contemplados nos pontos fortes do professor.

#### **6.4 Concepções de Pedro sobre o ensino e a performance do teclado eletrônico**

Tratando inicialmente sobre a sua concepção acerca do teclado eletrônico, Pedro a vê de duas maneiras. Primeiramente, na sua visão geral sobre o instrumento, o professor define o teclado eletrônico como um instrumento “camaleão” (p. 8) e explica sua fala exemplificando as diversas possibilidades de atuação do teclado eletrônico de acordo com as mudanças de timbre que ele oferece. Conforme a demanda de repertório ou formação musical em que o instrumento estiver atuando, ele será usado de maneiras diferentes. Essa flexibilidade e possibilidade de trocas de timbres é o que define o instrumento para o professor. A segunda concepção de Pedro sobre o teclado eletrônico é a sua característica mais forte como acompanhador do que como um instrumento solista. Sobre essa visão, o professor discorre:

No meu caso, é mais por causa da formação mesmo, em um casamento, na igreja. Geralmente, por exemplo, dos exemplos que eu tenho aqui, eu só lembro do teclado tocando sozinho em barzinhos ou naqueles shows de forró, onde só tem um tecladista e ele joga ali uma bateria e tudo mais. Mas, fora isso, sempre que você está tocando com duas pessoas ou três, geralmente o teclado é acompanhante (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 12).

É interessante observar que grande parte das concepções do professor sobre o ensino do instrumento foi baseada nas suas vivências como aluno. Essas experiências ajudaram a construir nele o conhecimento prático sobre o ensino do teclado eletrônico, definindo o que dá certo ou não ao trabalhar com o discente. Isso continua evidente na sua visão sobre o teclado eletrônico. Pedro chega a enfatizar que o que ele pensa está relacionado à vivência que teve na atuação com o instrumento. Por ser um performer ativo, o professor consegue definir bem o instrumento pelo que ele já experienciou e, além disso, ele expande

sua visão demonstrando que, mesmo em ambientes em que ele não atua, não é comum ver o teclado eletrônico como um instrumento solista.

Pensar no teclado eletrônico principalmente como acompanhador leva Pedro a considerar o tecladista que saiba fazer um bom acompanhamento como o perfil ideal para quem toca o instrumento. Segundo ele, o tecladista fazer uma boa base e um acompanhamento seguro para o solista é o essencial na performance do músico com o instrumento eletrônico. Ele destaca ainda que, muitas vezes, alguns tecladistas são criticados por não conseguirem passar essa segurança para quem está realizando o solo. Entretanto, o professor também cita que é importante para o músico saber fazer os momentos de solo e acompanhamento, sobretudo quando se trata de uma música instrumental. O acompanhamento é muito importante, mas é preciso saber tocar das duas maneiras, na concepção dele.

Outra questão comentada pelo professor é sobre o que influencia a sua performance. Pedro diz que o repertório tocado influencia, mas o que mais define, e parece ser o principal, é a formação do conjunto de musicistas com quem ele estiver atuando. Ele aponta que, de acordo com a formação apresentada, ele vai saber como se portar para encaixar melhor o instrumento dentro da situação. Isso retoma sua definição do instrumento como um “camaleão”, sendo a formação o que influenciaria na mudança da perspectiva de atuação com o instrumento.

De maneira geral, a visão de Pedro sobre o teclado eletrônico ser mais acompanhador do que solista parece influenciar as demais concepções do professor sobre a performance do instrumento. A definição do professor sobre o teclado ser um “camaleão” está baseada na sua mudança de timbres, que, por sua vez, ocorre de acordo com o repertório ou formação musical. Contudo, em fala posterior, Pedro comenta que a formação influencia mais na forma de tocar do que o próprio repertório. Logo, de acordo com o conjunto musical, ele molda sua forma de performar e, estando em conjunto, o teclado desempenha mais a função de acompanhador para o professor.

Dessa forma, uma boa performance no teclado eletrônico, para Pedro, está baseada em fazer um bom acompanhamento, em uma boa definição da maneira de tocar de acordo com o conjunto musical e na escolha do timbre ideal que atenda às necessidades da formação que se encontra.

Referente às suas concepções sobre o ensino do teclado eletrônico, Pedro inicia falando sobre a sua visão quanto à preparação que o curso técnico de teclado eletrônico do conservatório oferece para o aluno atuar no mercado de trabalho. O professor diz que o curso

está no caminho, mas que, talvez, não seja suficiente ainda. Os pontos citados pelo professor foram: 1. O tempo curto para formar os alunos; 2. O preparo dos discentes que ingressam nas aulas. Alguns alunos, às vezes, entram sem saber conteúdos básicos, como alguns ritmos, acordes e escalas, o que faz com que novos conteúdos, importantes para o curso técnico, sejam trabalhados tardiamente.

Outra questão levantada por Pedro é a dedicação dos alunos. Para ele, muitos não se dedicam ao instrumento como deveriam. Isso resulta numa formação insuficiente ao final do curso. No entanto, o professor acrescenta que, para aqueles que estudam, o curso consegue oferecer uma base sólida para que seja possível prosseguir nos estudos do teclado eletrônico. Essa visão do professor quanto ao oferecimento de uma base e não uma formação completa está relacionada à concepção dele sobre o curto tempo de curso para que se possa formar o aluno integralmente como tecladista.

Pedro entende o período de três anos de formação oferecido pelo conservatório como insuficiente para preparar bem o aluno ao mercado de trabalho, além de perceber que o curso ainda não oferece essa preparação completa. Por isso, o professor realiza o seu planejamento buscando dar uma base para que o discente possa prosseguir nos estudos. O professor argumenta: “quanto mais a gente melhorar o programa, melhor vai ser para o aluno. Mas a gente tenta dar a base que permita que ele seja capaz de tentar prosseguir” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 7). Outros argumentos de Pedro sobre o fato de os alunos não terem uma formação ideal estão relacionadas aos próprios discentes. A falta de preparo deles ao ingressarem no curso e a pouca dedicação ao longo dos três anos fazem com que os discentes saiam do conservatório sem uma formação satisfatória para atuarem como tecladistas no mercado de trabalho.

Além das atribuições do professor sobre as dificuldades de os alunos mudarem a sua forma de planejamento, buscando dar uma base para os alunos prosseguirem nos estudos fora da instituição, essa interação ocorrida em sala de aula também modifica o próprio curso. Pelo fato de os alunos não chegarem devidamente preparados e ainda não se dedicarem como deveriam, os discentes, muitas vezes, não dominam o repertório a ser trabalhado. Isso faz com que o professor se atente mais ao ensino do repertório e acabe não ensinando algumas outras questões do teclado que poderiam ser abordadas, como as diferenças dos teclados (arranjadores, sintetizadores, controladores) e as funções presentes no instrumento. Essa falta de preparo e dedicação também foi o motivo de alguns ritmos, como o chorinho, serem tirados do curso e outros como o jazz nem serem acrescentados, pois são considerados pelo professor como mais difíceis.

Isso mostra como a interação em sala de aula é exercida por uma via de mão dupla, pois o curso “molda” o aluno de acordo com o que ele oferece, mas também o próprio aluno modifica o curso pelas suas necessidades e demandas. Outro ponto importante para reflexão é o motivo de o professor se atentar mais ao repertório e deixar de lado algumas questões que poderiam ser importantes para a formação do aluno como tecladista. O repertório tem um papel fundamental no ensino dentro do curso, já que é utilizado para ensinar os ritmos (gêneros) e as ferramentas do teclado. É um ponto crucial da avaliação também.

Por estar em uma instituição pública, o professor necessita seguir um calendário escolar, que é dividido bimestralmente. Pelo fato de a avaliação ser feita com base no repertório tocado pelo aluno, o professor acaba focando mais no ensino das músicas, preparando o aluno para avaliações. Portanto, o ensino passa a ser baseado na preparação do aluno para as avaliações, ao invés de uma formação mais abrangente como tecladista. Isso remete ao comentário de Sacristan e Gomez (1987) sobre as questões burocráticas presentes nas instituições escolares e como elas influenciam diretamente a atuação do professor em sala de aula.

Ainda sobre sua concepção acerca do curso técnico de teclado eletrônico do conservatório, Pedro acrescenta alguns conteúdos que ele vê como necessários para melhorar a formação dos alunos. Um deles é o acréscimo de alguns padrões rítmicos não trabalhados, como o pop-rock e a guarânia, que são muito usados nas músicas. Outro fator é fazer com que os alunos tenham consciência do que estão fazendo. O professor cita que muitos possuem uma formação mecânica, quando colocados à frente de uma música que possui um ritmo já tocado por eles. Logo, os discentes não conseguem identificar o ritmo, a tonalidade e acompanhar a canção. Então, ele diz ser importante que os alunos saibam "tocar de verdade" (p. 15), não apenas reproduzindo a música que lhes foi ensinada, mas sabendo identificar nela todas as questões citadas pelo professor, conseguindo transferir esse aprendizado para outros repertórios.

Pedro preza pelo aprendizado do aluno, identificando quando o discente sabe ou não fazer o que lhe foi passado devidamente. Essa atitude do docente demonstra características de um professor reflexivo, de fazer com que o aluno tenha um aprendizado autêntico do conteúdo e saiba aplicá-lo em diferentes circunstâncias, exercendo, segundo Hartman (2015), a transferência. Talvez, um fator que favoreça a posse dessa formação mecânica esteja relacionada à própria preparação deles. Por entrarem despreparados no curso técnico, tendo que focar mais no aprendizado do repertório para as avaliações, os alunos

acabam aprendendo a tocar músicas (repertório) e não o conteúdo que quer ser ensinado naquele repertório, gerando, assim, a formação mecânica e a falta de transferência do conteúdo para outras situações.

Como citado anteriormente, Pedro defende o acréscimo dos ritmos de pop-rock e guarânia no curso técnico por serem muito utilizados nas músicas da atualidade, principalmente as midiáticas. Além desses ritmos, o professor considera o funk, a balada e o bolero como imprescindíveis para um tecladista dominar. Pedro entende que esses ritmos são os que o aluno deve dominar para tocar as músicas que estão mais presentes no atual cenário musical brasileiro. Ele, inclusive, cita que trabalha tais ritmos dentro do curso pensando em um reaproveitamento desse repertório lá fora por parte do aluno. Dessa forma, o professor procura vincular os ritmos ensinados em sala de aula ao que está sendo desenvolvido no mercado de trabalho musical.

O professor também desenvolve um ensino do instrumento muito centrado no gosto musical do aluno. Por exemplo, quando o aluno demonstra gostar de determinado gênero musical, ele busca ensinar músicas desse gênero. Com isso, ele diversifica a aula entre as músicas do gosto do aluno, para mantê-lo motivado, e acrescenta os demais ritmos ofertados no curso, de modo a propiciar uma formação ampla no discente. Por outro lado, mesmo quando as músicas são de outros gêneros, ele dá a possibilidade de o aluno escolher aquilo que ele quer tocar, o que acha mais interessante dentro das opções de músicas que o professor traz. Pedro até destaca que é importante trabalhar com músicas que fazem sentido para os alunos, pois isso faz a diferença no momento do aprendizado.

A concepção de Pedro por esse tipo de ensino dialoga com a motivação intrínseca trazida por Hartman (2015). O professor trabalha com músicas que o aluno gosta para desenvolver nele o prazer pelo tocar. Identificar-se com as músicas faz com que o aluno se sinta mais motivado para tocá-las, inclusive pode servir de auxílio para um maior empenho dos discentes nos estudos. Dentro dessa perspectiva de sempre trabalhar as músicas que façam sentido para o aluno, mantendo-o motivado, Pedro demonstra ter três direcionamentos de trabalho com o repertório como concepção de ensino. O primeiro está voltado para o gosto do aluno. O professor busca identificar o que o discente gosta e desenvolve o ensino de acordo com as demandas levantadas. O segundo contempla o mercado de trabalho, identificando as exigências deste e tentando trabalhar no aluno as habilidades necessárias para atendê-lo. No terceiro, Pedro conduz o repertório para uma formação ampla do aluno, objetivando a experimentação de outros ritmos ofertados no curso para complementar a sua formação global.

Além dos ritmos que ele considera mais importantes que o aluno domine, Pedro também elenca os conteúdos mais relevantes para o aprendizado de um tecladista, sendo estes: dominar o acompanhamento, o solo e acompanhamento, os diversos ritmos ensinados, a leitura nas claves de sol e fá, encadeamentos de acordes, escalas e campo harmônico. O professor vê esses conteúdos como os principais, porque fornecem essa base para o aluno tocar no mercado de trabalho musical.

Numa visão panorâmica, Pedro parece alinhar o direcionamento das suas aulas dentro daquilo que o curso técnico de teclado eletrônico do conservatório propõe: formar bem o aluno para atuar no mercado de trabalho musical da região. É possível identificar que o professor busca desenvolver no aluno uma independência para saber tanto prosseguir nos estudos fora da instituição, quanto conseguir lidar bem com o que lhe será exigido como tecladista assim que sair da escola. Sua fala direcionada para “o aluno saber tocar de verdade” (p. 15) remete a essa preocupação do professor com o aluno em ter realmente essa base, o conhecimento para continuar sua formação fora do conservatório.

Por entender o tempo ofertado na escola como curto para preparar bem o aluno, o professor tenta fazer com que ele tenha uma base nos ritmos e conteúdos que ele considera mais importante para que, depois, o discente seja capaz de seguir de forma independente. Hartman (2015) pondera sobre essa importância de o professor desenvolver a independência no aluno, tornando-o consciente e responsável pelo seu próprio aprendizado e formação. Então, o aluno passa a entender que o seu aprendizado depende também do seu próprio esforço e não apenas do seu professor ou da instituição de ensino frequentada.

Outra forma que Pedro utiliza para desenvolver a independência nos alunos está relacionada à utilização das ferramentas tecnológicas do teclado durante as aulas. O professor cita que sempre pede para que os próprios alunos apertem os botões e saibam utilizar bem esses recursos do teclado trabalhados no curso. Dentre as que são utilizadas, a principal que o professor destaca é a função *Stile*, que é voltada para o acompanhamento da bateria. Dentro dessa função, outras são usadas, como a introdução, finalização (são frases automáticas já gravadas nos teclados que podem ser utilizadas no início ou na finalização de uma música), gravação e escolha do andamento. As demais ferramentas do instrumento trabalhadas no curso são: *pitchbend* (possibilita modular a altura de uma nota; por exemplo, você toca uma nota dó e pode fazê-la soar como ré), o dual (permite unir dois timbres em um só) e pedal. O professor destaca ainda que o recurso do pedal não era utilizado no curso e foi acrescentado devido à insistência dele quanto à necessidade e importância dessa ferramenta para a formação dos alunos.

Referente ao ensino dos timbres, outra possibilidade tecnológica do teclado, Pedro coloca que o timbre mais trabalhado é o do piano. Em algumas músicas para o acompanhamento, ele usa o timbre do piano com um dual, variando entre as cordas e o *pad*. O ensino de outros timbres é feito principalmente para o solo e acompanhamento. O professor usa os timbres de saxofone, flauta e piano elétrico para os alunos tocarem a melodia de alguma música. A forma de ensinar é muito experimental, pois ele não tem uma abordagem específica, e considera que realmente é pouco utilizada a ferramenta no curso.

É interessante observar que existe um descompasso entre a definição que o professor dá para o instrumento e a utilização deste nas aulas. Pedro define o teclado como um “camaleão”, justamente por sua possibilidade de troca de timbres, ou seja, essa ferramenta seria a mais definidora do instrumento e acaba não sendo tão trabalhada nas suas aulas. Pode ser que essa grande utilização do timbre de piano seja uma herança da forma com que o teclado vem sendo tratado ao longo dos anos, principalmente quando se trata do ensino do piano em grupo, como já evidenciado na literatura (FITTIPALDI, 2005; SANTOS, 2006; SCHULTZ, 2017; GONÇALVES, 2020).

O instrumento, muitas vezes, é usado realmente para ensinar o piano, mas utiliza-se o teclado pelas questões de menor preço, peso, utilização de fones etc. Entretanto, quando questionado sobre a utilização dos materiais didáticos de piano no curso, o professor relata:

Você não pode focar nos materiais de piano, mas sim, a gente usa principalmente para a leitura. O material de piano é uma ferramenta para o aluno estudar leitura musical. Inclusive a gente costuma falar para o aluno “vamos treinar agora uma música de piano”, mas na verdade não é que vai treinar uma música de piano, nós vamos treinar é clave de sol e clave de fá (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 8).

A fala de Pedro demonstra que ele tem a plena consciência da finalidade da utilização dos materiais didáticos de piano nas aulas de teclado. Essa declaração do professor, juntamente com a sua definição do teclado, indica seu distanciamento da linha educacional que utiliza o teclado para o ensino do piano. Mas o grande uso do timbre de piano por parte do professor pode ser causado pelo que Sacristan e Gomez (1987) definem como herança educacional. A reprodução do ensino do teclado como piano nas instituições ao longo dos anos acabou impregnando um modelo de ensino que, sendo realizado pelos demais professores e pela própria instituição, fazem com que Pedro também o realize por estar inserido nesse ambiente educacional.

Outra fala do professor envolve a importância de o aluno ter contato com os diferentes tipos de teclado durante o curso. Pedro considera que isso não seria um grande

divisor de águas. Para ele, saber teoricamente quais são as diferenças deles já é o suficiente. Ele, entretanto, considera que o ideal seria o aluno tocar em todos os tipos de teclado. Mas, mesmo teoricamente, o professor diz que acaba não abordando muito essa diferença dos instrumentos pela questão do tempo: “Mas, às vezes, até mesmo porque a gente precisa que o aluno dê conta do repertório, que muitas vezes eles não dão conta, a gente acaba focando mais na parte prática e não aborda isso e eu creio que muitos talvez não abordem essa questão” (PEDRO, entrevista, dia 03/10/2022, p. 8).

A concepção do professor sobre o aluno não necessitar ter contato direto com todos os instrumentos durante a formação está baseada na sua própria experiência. Ele disse que não teve essa vivência durante os seus estudos e não foi algo que o prejudicou de certa maneira. Por esse motivo, ele acredita que não seja um grande divisor de águas. Entretanto, destaco a parte final da fala do professor, quando ele argumenta que: “muitos talvez não abordem essa questão” (p. 8). Essa visão de conjunto, de um todo, está relacionada à fala de Sacristan e Gomez (1987) sobre um denominador comum entre os docentes. Além de mencionar que ele não aborda muito essa diferença mesmo teórica para os alunos, Pedro também diz que acredita que os demais professores também não o façam, como se fosse mesmo um padrão de trabalho entre os professores. Novamente, isso reforça a importância da convivência social na construção das concepções dos docentes sobre o ensino.

No tocante ao planejamento, Pedro menciona que o realiza bimestralmente pela divisão que é feita no programa. Com base nesse documento, o professor montou seu material didático para a realização das aulas, que é a apostila com repertórios a serem trabalhados ao longo dos três anos do curso técnico. Ele ainda destaca a importância da internet para o acesso às músicas, o que era diferente no passado, pois os docentes tinham que ficar comprando algumas revistas com o repertório para trabalhar.

O formato de planejamento realizado pelos professores do conservatório é muito diferente do que se realiza nas escolas regulares. Os docentes possuem o programa como norte em relação aos conteúdos que serão trabalhados, mas, na sala de aula, cada aluno acaba seguindo um repertório e o aprendizado dos conteúdos está condicionado ao seu empenho e habilidade no instrumento. Esse modelo de ensino baseado em um “programa aberto” segue o que Sacristan e Gomez (1987) apontam como a necessidade de adaptações de modelos de planejamento para as realidades educacionais. Pela grande característica individual das aulas, não seria adequado definir um programa rígido com repertórios já estabelecidos para todos os alunos de teclado eletrônico do curso técnico do conservatório. Essa flexibilidade dada ao

professor de direcionar as aulas conforme a sua percepção das capacidades dos discentes representa algo positivo na instituição e no planejamento dos professores.

Em relação à avaliação, Pedro cita que a realiza bimestralmente por conta da divisão também feita no programa. O professor afirma que avalia os alunos diariamente quanto ao empenho nas aulas, estudo em casa e assiduidade. Referente à prova bimestral, que consiste no aluno tocar o repertório aprendido, o professor comenta que ela deve ser levada em conta, mas ele olha muito para o nervosismo dos alunos. Pedro considera que alguns discentes conseguem demonstrar um desenvolvimento positivo durante as aulas, porém, na prova, acabam não conseguindo tocar bem pelo nervosismo.

A concepção de Pedro sobre a avaliação da aprendizagem do teclado eletrônico está muito direcionada para a avaliação qualitativa trazida por Hartman (2015). Em se tratando do formato de avaliação, pode-se considerar realmente como o mais adequado dentro da realidade do ensino de instrumento. Em escolas regulares, algumas disciplinas voltam-se mais para provas quantitativas, baseadas na avaliação numérica de acertos e erros dos alunos nas questões. Nesse formato de avaliação, um fator como o nervosismo não chega a ser levado em consideração. Já no contexto do ensino de teclado eletrônico, avaliar o aluno pela quantidade de notas que ele acertou ou errou na música seria inviável. Por isso, volta-se mais para essa análise qualitativa do desempenho do aluno, verificando se ocorreu uma boa realização das nuances interpretativas presentes na música e, até mesmo, considerando o fator do nervosismo.

Por último, Pedro estabelece sua concepção sobre como seria um ensino de teclado ideal. O primeiro fato a ser citado pelo professor é o desenvolvimento da habilidade de tocar de ouvido. Ele considera isso um desafio para muita gente e comenta que é um sonho de quase todas as pessoas que entram no curso. Por isso, ele defende que seria uma capacidade que ele trabalharia para aprimorar no discente.

Outro aspecto mencionado pelo professor é o aluno conseguir tocar pelo menos o básico de uma partitura, tornando-o capaz de tirar uma música que, às vezes, ele não esteja conseguindo tirar de ouvido. Saber identificar os padrões rítmicos de qualquer música que ele escute, nem que não seja o padrão original, mas que ele saiba acompanhar aquela música de uma maneira ou de outra, é mais um fator que o professor considera ideal para o aluno dominar.

Mais uma capacidade importante para o aluno, na visão do professor, é fazer um fundo musical, pois ele considera que tem aluno que toca, mas, na hora de fazer um fundo

para um ministrante, ele não sabe. O aluno conseguir improvisar também é relevante. Outras questões mencionadas por Pedro são a parte de técnica, escalas e acordes.

De modo geral, a concepção de Pedro sobre o ensino do teclado eletrônico está baseada principalmente em dois aspectos. O primeiro na sua própria vivência. Ao longo dos anos, a partir das suas experiências, o professor construiu o seu saber prático com o estabelecimento do que dá certo ou não no ensino do instrumento. Nesse sentido, ele valoriza o tocar de ouvido, o aprendizado da teoria e o estudo diário. Outras habilidades presentes nos seus momentos performáticos também são levadas em conta, como fazer o fundo musical para um ministrante e o improviso. O segundo aspecto que influencia as concepções de Pedro sobre o ensino do teclado eletrônico está voltado para os objetivos do aluno e os objetivos do curso. No caso do aluno, o professor preza pelo desenvolvimento de atividades que façam sentido para o discente, possibilitando uma maior motivação e empenho. Quanto ao curso, já que o curso técnico do conservatório visa formar tecladistas profissionais para a atuação direta no mercado de trabalho, o professor volta a sua atenção aos conteúdos e trabalhos de gêneros musicais, repertórios que ele considera importante para dar uma base que possibilite ao aluno atender às demandas musicais trazidas fora da instituição.

## 7 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALICIA

Neste capítulo, apresento a análise da entrevista realizada com a professora Alicia. A análise feita contempla sua formação como tecladista e professora de teclado, sua atuação profissional e as concepções da professora sobre o ensino e a performance do teclado eletrônico.

### 7.1 Formação como tecladista e professora de teclado

O início dos estudos musicais de Alicia foi aos 11 anos de idade no conservatório. A professora, atualmente com 37 anos de idade, fez os cursos técnicos de flauta doce e teclado eletrônico, respectivamente. Além disso, Alicia também estudou o piano na instituição, fazendo somente o primeiro ciclo de estudos, que corresponde à educação musical. Seu ingresso no conservatório foi por influência paterna, que era professor de violino na escola, hoje já aposentado. Outro instrumento tocado por Alicia é o órgão. O aprendizado desse instrumento se deu através da igreja, onde muitos dos seus familiares também atuam como músicos que tocam trompete, clarinete, saxofone, bombardino, violino, violão e órgão. Outros instrumentos tocados por familiares, mas fora do contexto religioso, são o acordeom e o baixo elétrico.

Além da formação musical em vários instrumentos adquirida no conservatório entre os anos 2002 e 2008, Alicia realizou a Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006-2009), onde se habilitou em piano. Buscando uma formação específica no teclado eletrônico, a professora ingressou em uma licenciatura a distância com a habilitação no instrumento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, em 2019. Alicia também se dedicou à formação continuada com a realização de uma pós-graduação *lato sensu* em “Didática e Metodologia do Ensino Superior”, pela Unimontes, nos anos de 2013 e 2014, e outra pós-graduação a distância em “Educação Musical e Ensino de Artes”, pela Universidade Cândido Mendes entre 2014 e 2015.

Sobre outros cursos de formação continuada, Alicia afirma que pôde participar de muitos minicursos, workshops e palestras durante a sua graduação. No conservatório, a professora também realizou cursos de capacitação voltados para o ensino do teclado, abordando a musicalização, ensino de gêneros musicais específicos, como o forró e o sertanejo, e cursos com sequências de conteúdos e repertórios para o ensino do teclado, contemplando desde a iniciação até o curso técnico.

A grande busca da professora pela formação continuada representa uma importante característica do professor reflexivo. Hartman (2015) aponta que os professores que pensam reflexivamente são como cientistas que criam hipóteses sobre o ensino, seus sucessos e fracassos pois sempre estão em busca de melhorias e novas possibilidades. Uma das formas de se obter novos conhecimentos é através da formação continuada, a qual sempre será positiva, já que pode trazer elementos relevantes e, quando não, propicia a reflexão, gerando também novos conhecimentos.

Apesar de Alicia demonstrar preocupação quanto à formação continuada, quando questionada sobre como busca se atualizar sobre as novas tendências do ensino do teclado eletrônico, a professora expôs:

Para ser sincera, pouco ou quase nada. Só o que eu aprendi de um tempo para cá foi ouvir músicas específicas daquilo que eu quero trabalhar com os alunos. A gente não estende muito não, porque o público e a exigência não são muito grandes, no sentido do que foi na minha época e de como é hoje. O que é mais difícil é essa atualização do que é hoje, do repertório. [...] Porque o que eu trabalho, a exigência do que tem lá, eu já tenho tudo do que eu fiz o curso na época e o que eu tenho, não tem necessidade de muita coisa, não tem (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 8).

Na fala da professora, Alicia relata que sua busca por atualizações se dá, principalmente, pelo repertório, apesar de a professora comentar que também utiliza músicas que lhe foram passadas enquanto era estudante do próprio curso técnico: “tinha também (no curso técnico da professora) as músicas de Catherine Rollin que até hoje eu trabalho com os meus alunos no teclado do curso técnico” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 5). A professora sugere a ideia de que aplica com os seus alunos os mesmos conteúdos e metodologias de ensino que lhe foram passados enquanto ela era estudante do curso técnico. Algo que reforça essa ideia é que uma coisa que lhe surpreendeu quando ela se tornou professora foi o acréscimo de um novo gênero no curso, a valsa-jazz, ritmo não estudado pela professora enquanto discente. Por isso, ela teve que buscar se atualizar sobre o ritmo e o repertório utilizado no gênero.

A surpresa da professora pela modificação do programa sugere que ela esperava um igual ao que foi trabalhado com ela. Essas questões dialogam com o que Sacristan e Gomez (1987) trazem sobre as rotinas dos professores e as modificações constantes que ocorrem nas áreas que se ocupam com o ensino-aprendizagem, como é a educação musical. Os autores apontam que, quando não possuem rotinas consolidadas sobre determinado conteúdo, os professores se apegam ao seu ensino tradicional, já solidificado e experimentado.

Alicia parece manter o seu ensino baseado no que foi passado para ela enquanto discente de teclado no conservatório, conservando metodologias, conteúdos e modificando apenas algumas músicas do repertório atual por falta de desenvolvimento de novas rotinas. A professora também comentou ter contato com novas metodologias em alguns cursos de formação continuada que participou.

Outro fator que pode colaborar para essa manutenção do ensino tradicional por Alicia é a sua própria formação inicial. Sacristan e Gomez (1987) comentam que o curso de formação inicial é determinante na formação do pensamento prático do professor sobre o ensino. Embora a primeira graduação da professora tenha sido voltada para o piano, em sua fala, Alicia expõe que teve uma formação voltada para a docência no conservatório: “na época que eu fazia o curso técnico de teclado nós observávamos o professor dando aula, tinha a prática de ensino que hoje não tem mais. O curso era mais voltado para a formação do professor, o curso dava essa abertura que hoje não tem mais” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 9).

Pode-se, então, considerar que a professora, enquanto professora de teclado eletrônico, obteve sua formação inicial no próprio conservatório. Isso também pode ter influenciado Alicia na manutenção do modelo de ensino aprendido durante aquela época. O que poderia modificar a forma de ensino da professora seria a sua segunda graduação em teclado, mas, quando questionada se no curso ela teve alguma disciplina voltada para o ensino do teclado, a professora comentou que não. A faculdade disponibilizou algumas apostilas de iniciação ao instrumento, ensinando fazer acompanhamentos e tocar músicas, coisas que Alicia considera que já sabia. Entretanto, disciplinas voltadas para a pedagogia do teclado não foram oferecidas. A professora também chega a comentar que o repertório utilizado era muito distante da realidade trabalhada no conservatório: “tem é um livro que tem até sugestão de repertório e eu achei engraçado porque o repertório é todo erudito e eu fiquei meio assim, porque não é bem assim que a gente trabalha, essas músicas” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 7).

Pelo fato de sua segunda graduação não lhe oferecer nada de “novo”, ensinando conteúdos já dominados pela professora e um repertório fora da realidade trabalhada por ela no conservatório, Alicia acabou não incorporando os aspectos trabalhados na sua graduação em teclado às concepções que tem sobre o ensino do instrumento. Isso reforça a necessidade do desenvolvimento de materiais e metodologias específicas para o ensino do teclado eletrônico, como afirmam Távora Filho (2019) e Muniz (2018) em seus trabalhos.

Referente à troca de experiência com outros professores, Alicia menciona que as realiza principalmente com os docentes da escola durante as reuniões de módulo que ocorrem nas sextas-feiras pela manhã. Os aspectos abordados são repertório, agendamento e discussão de apresentações e dificuldades com os alunos. Além disso, a professora também disse participar de um grupo de *WhatsApp* com professores de teclado, criado através do encontro dos conservatórios mineiros. No grupo dessa rede social são postados materiais e feita a divulgação de oficinas e workshops, mas Alicia apontou não se ater tanto ao grupo.

Sobre as principais dificuldades que enfrentou durante a sua fase de formação como tecladista e professora de teclado, Alicia pontuou três aspectos que ela pensa terem impactado o seu desenvolvimento. O primeiro se refere à harmonia. Ela destacou ter tido algumas complicações no aprendizado das disciplinas que envolviam o ensino da harmonia musical. O segundo diz respeito à performance do próprio instrumento. A professora afirmou não ser uma virtuose em nenhum dos instrumentos que estudou e, por isso, tinha algumas dificuldades para tocar as peças no instrumento. O terceiro, e mais impactante para a professora, está relacionado às suas fases de estudante e professora de teclado e envolve a pouca escuta musical de Alicia. Ela cita que escutava somente as músicas da igreja, as eruditas que seu pai tocava no violino em casa, as que assistia nas apresentações do conservatório e algumas que tocavam nas ruas e bares enquanto ela estava passando. Entretanto, a professora não tinha o costume de parar e escutar músicas, seja para apreciação ou estudo. Um dos fatores que ela atribui à pouca escuta que tinha é a acessibilidade da época, a qual ela considera bem mais escassa e difícil do que se tem hoje em dia, incluindo as plataformas de música disponíveis como o *Spotify*.

A explicação pessoal de Alicia para a sua pouca vivência na escuta de músicas, a acessibilidade da época é algo a ser considerado, entretanto, outro fator também pode ter contribuído para que a professora tendesse a isso. Green (2012) aponta que existe uma diferença entre o aprendizado dos músicos inseridos em instituições conservatoriais e o aprendizado de músicos populares que não estão. Para a autora, nessas instituições, uma das tendências é conduzir o aluno para a reprodução de músicas através da leitura do código musical, a partitura. Então, trabalha-se mais a questão visual para se tocar música. Já no aprendizado do músico popular, os estudantes de música voltam-se mais para tocar as músicas de ouvido, trabalhando o lado auditivo. Esse direcionamento do aprendizado tende a levar os estudantes de música popular a escutarem mais as músicas, pois é como eles vivenciam e aprendem a tocar.

Alicia teve grande parte da sua vivência musical dentro de instituições escolares de ensino. Seu aprendizado ocorreu com base na leitura de partituras, o que pode ter contribuído para que ela não escutasse tanto as músicas. A professora chega a reconhecer que sua formação lhe direcionou para isso: “Eu era ‘nuazinha, cruazinha’ do que foi no conservatório, dentro de uma formação de leitura de notas na partitura. Bem aquilo ali, bem quadradinho. Mas com o tempo a gente vai pegando, vai ouvindo, vai tendo experiências nas aulas e desenvolvendo também” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022 p. 14).

Além desse reconhecimento individual, a professora também consegue perceber que os alunos que chegam no curso técnico sem passar pela educação musical, aprendendo a tocar primeiro fora da escola, têm a tendência de tocar de ouvido, “principalmente alunos que não vieram da Educação Musical e/ou estudaram e/ou tocam teclado a algum tempo, tendem mais para o ouvido, a audição e não pega muito a leitura (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022 p. 24). A fala de Alicia dialoga com o que trouxe Green (2012), mostrando que os alunos que começam a aprender informalmente tendem a voltar o seu aprendizado para tocar músicas de ouvido, enquanto os alunos de aprendizado conservatorial são direcionados para a visão na leitura de notas da partitura.

Dentro do exposto pela professora, é possível identificar uma postura muito reflexiva e crítica em relação à formação que teve, identificando os pontos fortes e fracos que desenvolveu de acordo com o que lhe foi ensinado. Esse pensamento de Alicia é importante, pois, como aponta Hartman (2015), reconhecer seus pontos fortes e fracos é vital para o professor reflexivo. Assim, ele pode buscar uma melhora naquilo que ainda tem dificuldades, favorecendo tanto a formação quanto a qualidade do aprendizado do aluno.

Outro ponto importante sobre a sua formação é a própria Alicia considerar que grande parte das dificuldades que teve enquanto estudante foi vencida quando ela se tornou professora de teclado:

Sim, eu tive muitas dificuldades que eu fui vencendo ao longo do tempo. Falo que eu aprendi mesmo foi depois que comecei a dar aula, porque quando você começa a dar aula você aprende muito mais do que quando você é aluno, porque você tem uma visão de aluno e quando você começa a dar aula, você começa a ter uma visão de professor e de quando você foi aluno e essa experiência é muito boa (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 5).

Tornar-se professora fez Alicia perceber muitas coisas não vistas por ela enquanto estudante. Sua própria dificuldade com a escuta de músicas também foi vencida a partir do momento em que ela se tornou docente: “quando eu comecei a trabalhar eu fui vencendo isso

aí, fui amadurecendo mais essa questão de repertório, de ouvir, aprender, de saber como ensinar” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 5). O ser professor exige uma atividade reflexiva constante (HARTMAN, 2015). Pensar sobre como solucionar os problemas passados por seus alunos no aprendizado do teclado eletrônico, dificuldades que podem ter sido as mesmas enfrentadas pela professora na fase de aprendizado, fez com que Alicia pudesse enxergar seu próprio processo, mas, agora, de uma outra maneira, percebendo os meios pelos quais seria possível solucionar algumas de suas dificuldades.

Penna (2010) também enfatiza no seu trabalho a importância do pensamento reflexivo para o professor. A autora traz que, apesar de as Licenciaturas em Música no Brasil terem nos seus “currículos propostos” (p. 32) a intenção de desenvolver cursos baseados na racionalidade prática ao invés da racionalidade técnica, formando professores reflexivos e que consigam articular tudo o que foi aprendido na faculdade com as realidades que serão vivenciadas na sala de aula, o que ocorre nos “currículos em ação” (p. 32), não é efetivamente isso. Embora os cursos apresentem uma boa proposta de formação, algumas vezes ela não se desenvolve plenamente na prática. Por isso, os licenciados, ao ingressarem na sala de aula, precisam utilizar o seu pensamento reflexivo ao se depararem com algumas situações problema, conseguindo formular soluções para o aprendizado dos seus alunos e para a sua própria formação enquanto professor.

Trazendo uma visão holística sobre a sua formação como tecladista e como professora de teclado, Alicia considera que ela foi bem consolidada, principalmente pelo longo período de estudos que teve. Ela vê o grande tempo que passou no conservatório como positivo por ter tido a oportunidade de vivenciar muitos instrumentos, aprendendo a flauta doce, teclado e piano. Essas experiências foram importantes para o seu desenvolvimento em relação à leitura da partitura e, também, ao conhecimento do universo popular com o teclado e do erudito com o piano.

Alicia acredita que, no tempo em que foi aluna, o curso era mais exigente do que é atualmente. O repertório e os gêneros musicais que eram trabalhados eram mais difíceis, como é o caso do chorinho, que era cobrado no curso antigamente e hoje não tem mais. Para ela, essa formação permitiu que ela tivesse um bom preparo para dar as suas aulas hoje em dia, tanto que, como afirma a professora, muitos materiais que ela tem da sua época não são mais utilizados:

Eu tenho muito material que ajuda uns que eu nem usei ainda, porque o que eu trabalho não exige aquilo, não é necessário, a gente quase não explora, porque eu acho que minha formação no Conservatório e na Unimontes foi de

um nível muito maior, além. Existe uma diferença entre o que eu tenho de material e que poderia ser explorado, com o que a gente trabalha com os alunos (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 7).

Alicia vê que sua formação foi consistente e capaz de suprir as exigências do que se tem hoje no curso técnico de teclado do conservatório. Entretanto, um ponto negativo que a professora vê é que o grande período que ela passou dentro da instituição limitou seu universo musical. Para a professora, ficar esse longo período no conservatório, fez com que ela vivenciasse um repertório restrito e que era utilizado dentro da instituição. Seu pouco costume de ouvir músicas ou tocar fora da escola limitaram o seu conhecimento de outras músicas e práticas instrumentais no teclado.

## **7.2 Atuação como tecladista e professora de teclado**

A atuação de Alicia enquanto tecladista foi mais direcionada para o conservatório, contemplando apresentações, concursos e exercícios práticos. Segundo a professora, ela sempre esteve mais voltada para o ensino, por isso não teve muita vivência com a performance do teclado fora da instituição. Sua experiência enquanto tecladista fora do conservatório foi como acompanhante de músicas infantis em um projeto de musicalização nas pré-escolas. Quanto à sua performance nas apresentações do conservatório, Alicia menciona que tocava um repertório diverso. Eram músicas trabalhadas dentro do que o programa exigia na época, então, ela apresentou canções dos gêneros balada, piano balada, bossa nova, funk, choro, dentre outros. Além dessas atuações realizadas enquanto era aluna do curso de teclado, atualmente, como professora, ela também performa no instrumento com os demais professores de teclado do curso. Alicia expôs que os docentes sempre se juntam para fazer apresentações nas aberturas ou encerramentos de eventos, tocando também um repertório diverso e que explore bastante o instrumento e as suas possibilidades.

Alicia menciona que não se voltou para a performance do teclado eletrônico por entender que está mais direcionada para o ensino do instrumento. Entretanto, alguns pontos podem ser levantados para também dialogar com essa ausência da atuação da professora como tecladista fora do conservatório. O primeiro ponto está relacionado ao seu campo de atuação. Uma das possibilidades para Alicia tocar o teclado eletrônico seria a própria igreja, contudo, na Igreja Cristã do Brasil, a qual a professora frequenta, o teclado não é permitido como instrumento musical. Logo, Alicia teve uma experiência de atuação na igreja com o órgão, que é o instrumento permitido para as mulheres, mas o teclado não.

Outro fator está relacionado ao seu próprio aprendizado no conservatório. Alicia citou que, no seu aprendizado, ela tocava com o acompanhamento automático na mão esquerda e tocava a melodia da música na mão direita: “eu tocava com o acompanhamento automático na mão esquerda e a melodia. Era o automático na esquerda com o acorde parado e a melodia solando na mão direita. Hoje a gente não trabalha muito assim” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 5). Esse formato de performance que era realizado por Alicia foi criticado pelos tecladistas participantes do estudo de Farias (2017). Os instrumentistas argumentaram que esse modelo de performance de músicas no teclado foi um dos responsáveis pela criação de uma imagem negativa do instrumento. Segundo eles, nas décadas de 1980 e 1990, muitas revistas e métodos divulgavam essa forma de se tocar o teclado, que seria mais fácil e rápida, o que acabou contribuindo para essa imagem negativa do instrumento como muito simples e limitado. Além disso, esse formato de performance se distancia do que realmente acontece nas performances dos tecladistas na maioria das vezes.

O distanciamento do modelo como Alicia aprendeu a tocar o teclado com o que poderia ser exigido de um tecladista em suas atuações pode ter sido um outro fator da professora não atuar efetivamente com a performance do instrumento. Além disso, o próprio fato dela mencionar nunca ter sido uma virtuose e ter vivenciado muitas dificuldades no aprendizado, podem ter lhe trazido insegurança e contribuído para que Alicia não chegasse a tocar o teclado fora do conservatório.

Quanto à sua atuação como professora, Alicia iniciou no campo educacional no próprio conservatório, em 2006. Na instituição, a professora pôde dar aula de diversos instrumentos e disciplinas, sendo eles: piano, flauta doce, teclado, musicalização, prática de conjunto, percepção e oficina de multimeios. Fora do conservatório, Alicia também foi instrutora de órgão em sua igreja e deu aulas particulares de piano.

Em suas experiências de aula fora do conservatório, a professora diz que o formato de ensino não se modificou em relação ao que é realizado na escola, pois o perfil dos alunos é semelhante. Para ela, não havia nada de específico para os alunos além do repertório, mas este ia sendo acrescentado de acordo com o desenvolvimento do discente.

A atuação diversa de Alicia como professora demonstra as múltiplas possibilidades de atuação para o licenciado em Música, como trouxeram Del Ben (2003), Queiroz e Marinho (2005) e Penna (2007), apesar dos autores tratarem de espaços como a educação básica, ensino específico de música, ONGs, dentre outras. Somente no próprio ensino específico de música é possível observar como pode ser variada a atuação do professor de Música. Alicia teve uma formação musical em vários instrumentos, mas, mesmo que fosse

somente no teclado eletrônico, a professora também poderia ter atuado com as demais disciplinas, como a musicalização, prática de conjunto, percepção e oficina de multimeios.

As experiências de Alicia com os demais instrumentos lhe auxiliaram, principalmente, na disciplina prática de conjunto, através da qual ela trabalhava com vários instrumentos ofertados na escola. Entretanto, a professora cita que teve mais dificuldades com os instrumentos de percussão, os quais ela não teve muito contato durante a sua formação. Esses aspectos suscitam discussões, já que, mesmo em uma licenciatura em instrumento, é preciso pensar que o licenciando também pode atuar com outras disciplinas, o que leva a uma necessidade de formação para essas outras possibilidades de atuação também.

Nesse sentido, desenvolver um pensamento reflexivo e crítico na licenciatura faz-se ainda mais necessário para o docente. Ao lidar com tamanha diversidade de disciplinas e possibilidades de ensino, o professor se deparará com inúmeros momentos em que será necessário o seu pensamento reflexivo para a resolução de problemas ou mesmo a otimização do ensino. Ademais, tendo alguns pontos fracos em algumas dessas disciplinas, o professor reflexivo, consciente disso, pode buscar superá-los através da pesquisa e da complementação da sua formação.

### **7.3 Concepções sobre o ensino do teclado eletrônico**

Para tratar sobre suas concepções acerca do ensino do teclado, Alicia foi questionada inicialmente sobre sua percepção individual do instrumento. A professora definiu o teclado através de uma diferenciação dele em relação aos demais instrumentos de teclas. Ela acredita que todos os instrumentos se encontram em determinado aspecto, o qual seria a presença das teclas e da leitura da partitura. Entretanto, existe uma diferença em cada um deles e, para Alicia, o que falta, principalmente no sentido do ensino, é essa diferenciação da particularidade de cada instrumento.

A professora considera o teclado como único, com seus recursos e pelo tipo de repertório específico, o popular. Para ela, deve-se trabalhar no instrumento o sertanejo, MPB, reggae, pop rock, valsa, marcha, dentre outros gêneros populares. Porém, existe uma presença do piano no teclado e, quanto a isso, Alicia ainda faz uma distinção entre o piano erudito e o piano popular. Mesmo com uma influência menor do piano erudito no instrumento, a presença do piano popular ainda é grande. Ela ressalta em sua fala: “mas, certo é, que esse programa aqui, ele está mais com uma cara assim de piano popular. Eu não diria especificamente que

seria isso, mas dá a entender, mais ou menos essa linha” (ALICIA, entrevista, 05/10/2022, p. 10).

A fala de Alicia, considerando o programa como algo mais voltado para o piano popular, tem relação com as similaridades de conteúdos abordados em ambos os modelos de ensino. Segundo Fernandes (2018), os conteúdos abordados no piano popular são normalmente: encadeamentos de acordes, campo harmônico, escalas, partitura e cifras, transposição, ritmo, improvisação, dentre outros. Relacionando isso com o que foi apresentado no conteúdo programático do curso técnico de teclado eletrônico do conservatório, é possível identificar muitas aproximações. Logo, o que diferencia o ensino do teclado do ensino do piano erudito é, principalmente, o repertório, mas, considerando o teclado eletrônico e o piano popular, a principal distinção entre os formatos de ensino estaria na particularidade do teclado eletrônico, que está voltada para os recursos e para a parte tecnológica do instrumento. Não havendo o trabalho com essas ferramentas, o ensino do instrumento se aproxima muito do que é trabalhado no ensino do piano popular.

A professora reforça sua percepção ao relatar algo que aconteceu com seus alunos durante uma apresentação na escola. Segundo ela, no dia em que os alunos foram tocar, eles queriam realizar suas performances no piano e não no teclado por estarem tocando músicas de piano balada. Somado a isso, Alicia também comenta que os alunos de teclado constantemente estavam indo para as salas de piano para tocar e estudar, o que gerou alguns embates entre as áreas de teclado e piano. A atitude dos alunos explica o que a professora comenta sobre o curso estar se aproximando do piano popular, porque se, tanto na apresentação quanto nos momentos de estudos, os alunos podem realizar suas performances em um piano, entende-se que aquilo que seria próprio do teclado e que exigiria do aluno uma performance possível de ser executada não está sendo explorado somente no instrumento. Diante disso, Alicia aponta para uma necessidade de especificação em cada curso:

Mas é igual eu falei com você, deveria ter o piano, só o erudito, piano popular, o teclado sem as aproximações com o piano popular, o teclado tem repertório específico só o teclado, o órgão e o acordeon, os instrumentos de teclas. Aí teria que dividir isso certinho e ter um programa específico para cada um, só que quando e como isso vai acontecer eu não sei. (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 16).

Por suas semelhanças, Alicia considera que existe um grande compartilhamento de materiais e metodologias de ensino entre os instrumentos de teclas, mas sua fala demonstra a necessidade sentida pela professora de uma maior sistematização do que é trabalhado em cada instrumento, direcionando o ensino corretamente para as individualidades de cada um.

Referente a isso, a professora expõe algumas ideias, porém ressalta que o modo como isso poderia ser feito ainda é uma incógnita para ela. A exposição da professora aponta para uma carência de discussão acerca do ensino do teclado e de suas especificidades enquanto instrumento musical na área da pedagogia musical, especificamente a pedagogia do instrumento.

Trazendo sua perspectiva sobre como seria uma performance ideal para um tecladista, Alicia aponta uma visão voltada para o aluno tocar o que ele gosta, o que ele aprecia. Para ela, existem muitas possibilidades de tocar o instrumento e, em cada uma delas, exige-se algo diferente do tecladista, o que torna difícil apontar algo como o ideal. Por isso, a professora volta-se para um aspecto mais subjetivo, considerando a satisfação do aluno com o que ele está tocando como primordial para uma boa performance no instrumento. Entretanto, Alicia também destaca algo que lhe chama a atenção na performance de um tecladista, que seria o instrumentista tocar e cantar: “eu acho um repertório bem legal, é o que eu curto, porque eu gosto de tocar e cantar, mas aprecio o pessoal que toca só o instrumental no teclado também. Mas, um tecladista, geralmente, a gente vê muito aqueles que tocam e cantam” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2023, p. 3). Nesse sentido, o tecladista tocar e cantar remete a uma opção de trabalho do instrumento como um acompanhante. Dessa forma, pode-se entender que, na concepção da professora, a performance do tecladista é mais direcionada para o acompanhamento, mesmo que seja de si mesmo cantando.

Alguns aspectos que influenciam a performance do tecladista para a professora são: 1. o repertório, já que cada canção exige um tipo de postura do tecladista, mesmo que do mesmo gênero e, em caso de gêneros musicais diferentes, isso se amplifica. 2. o público que vai apreciar a performance, pois, a depender do perfil dos espectadores, o tecladista também terá que assumir posturas diferentes no momento de tocar.

Quando questionada sobre a sua percepção a respeito da preparação que o curso técnico de teclado do conservatório oferece para os alunos, Alicia aponta que isso depende muito do aluno. Segundo a professora, são muitos os perfis dos alunos que entram no curso. Existem os que ingressam com um aprendizado anterior em igrejas ou em aulas particulares, os que são autodidatas e os que já vieram da educação musical. Nesse sentido, para os que iniciam no curso técnico sem passar pela educação musical, a professora considera que eles possuem uma tendência a tocar de ouvido e o curso complementa a habilidade com a leitura de notas na partitura. Em outros casos, para os alunos que já leem, o curso busca uma formação mais voltada para o desenvolvimento auditivo. Logo, para a professora, o curso serve como um complemento de formação. Entretanto, não é sempre que isso é possível, já

que cada professor possui seu ponto forte e, às vezes, o que o aluno precisa não é necessariamente aquilo que o seu professor domina mais. Por esse motivo, seria importante uma análise do perfil do aluno antes de iniciar efetivamente as aulas, mas isso não ocorre, até porque, segundo ela, muitas vezes é difícil se adaptar a todas as demandas dos alunos, principalmente pelo horário de trabalho do professor e pela disponibilidade do discente.

Ainda assim, aos alunos que não conseguem essa adaptação entre sua necessidade de aprendizado e o professor mais adequado, Alicia acredita que ele também tem uma boa complementação na sua formação. A professora considera que o curso técnico de teclado não diz respeito somente às aulas do instrumento. Os alunos possuem aulas de teoria musical, prática de conjunto, edição de partitura, dentre outras. Essas são habilidades que ela considera importantes para a formação de um músico completo e que devem ser associadas pelo professor do instrumento durante os seus encontros com o aluno. Por isso, de toda maneira, a professora considera que o curso oferece uma boa vivência e uma boa complementação de formação para os alunos.

Outro ponto levantado por Alicia quanto à preparação que o curso técnico oferece para os alunos está relacionada ao tipo que seria, se voltada mais para a formação de musicistas ou de professores. Em todo caso, a professora vê que o curso oferece uma base inicial, mas o aluno deve buscar uma complementação em uma licenciatura, caso queira atuar como professor, ou em um bacharelado, para aqueles que desejam seguir como musicistas.

Alicia enxerga o curso técnico como uma etapa na vida do aluno. Sua visão quanto à complementação está direcionada a isso. Para os alunos ingressarem no curso, eles se submetem a uma prova prática que visa verificar se o candidato possui um nível mínimo para realizar o que se exige dentro dos três anos de formação na instituição. Portanto, entende-se que todos os alunos presentes no ensino técnico de teclado possuem uma vivência anterior no instrumento, seja no próprio conservatório ou fora dele.

Essa visão da função do curso para os alunos também é complementada em outra fala da professora. Ao ser questionada sobre quais conteúdos seriam mais importantes os alunos dominarem para serem tecladistas, a professora afirmou:

Todos, porque ele não sai dali definido para algo, ele que vai construir isso. Pode ser que ele já entre com esse amadurecimento, então ele vai usar essa variedade de estilos musicais que trabalhamos durante o curso e vai especializar naquilo que ele quer. Essa diversidade é importante, porque não sabemos ao certo o que ele seguirá. Ele vai ser músico, mas onde irá trabalhar? Em que grupo? Em que banda? (ALICIA, entrevista, 05/10/2022, p. 19).

A fala da professora pode estar relacionada a uma multiplicidade de espaços de atuação possíveis para o estudante formado em um curso técnico de música. Segundo Oliveira (2012), os musicistas que concluem o ensino técnico em Música podem atuar em bandas, orquestras, grupos de câmara, estúdios de gravação, grupos corais, rádio, televisão, agências de publicidade, conjuntos de baile, dentre outros. Além disso, a autora ainda destaca a possibilidade de atuação em escolas de música e demais instituições que trabalhem com o ensino de música.

Alicia enxerga o curso como uma complementação que também se relaciona com essa pluralidade de espaços de atuação que o aluno tem. Não seria possível o curso atender a tantas demandas, por isso, a professora vê que, ao oferecer ao aluno uma ampla vivência, musical, permite-se ter uma base sólida para que ele possa, posteriormente, completar a sua formação no campo de atuação que escolher.

Destaca-se, ainda, a atenção da professora para os discentes que desejam se direcionar ao campo de ensino. Inicialmente, por falta de formação em nível superior em Música, os cursos técnicos ofertaram um curso médio de magistério em educação artística para formarem professores para as escolas regulares e atuação nos conservatórios (OLIVEIRA, 2012). Posteriormente, mesmo com a exigência de formação em uma licenciatura plena para se tornar professor nos conservatórios, Alicia mencionou ter tido uma disciplina voltada para a prática de ensino durante seu curso técnico de teclado. Além disso, no seu estudo realizado com 315 egressos dos conservatórios mineiros de música entre os anos de 2010 e 2012, Pimentel (2015) levantou que, daqueles efetivamente atuantes na área de música, a maior atividade profissional exercida por eles é a da docência. Em outras palavras, mesmo que o curso técnico de Música tenha o objetivo principal de formar músicos para a atuação no mercado de trabalho, historicamente, os cursos têm se voltado também para a pedagogia musical.

Alicia afirma que, desde quando cursava o ensino técnico, ela já tinha essa perspectiva de ser professora. Então, vendo isso como uma possibilidade real de atuação para os seus alunos, a professora também se mostra atenta a essas possíveis demandas que possam aparecer. Ademais, a professora ainda exerce o papel de incentivar o aluno a buscar por uma formação inicial, seja no bacharelado, caso o discente escolha ser musicista, ou em uma licenciatura, caso a escolha seja atuar como professor de Música.

Ainda discutindo sobre a preparação oferecida pelo curso para os alunos atuarem como tecladistas, Alicia pontua que não é possível aprofundar muito, principalmente diante do cenário após a pandemia causada pela Covid-19. A professora considera que é necessário

dar uma freada, não é mais possível fazer a mesma cobrança de antes. É preciso observar o nível dos alunos e adequar o ensino dentro da realidade dos discentes para que eles possam concluir o curso de maneira sadia.

A fala de Alicia evidencia uma postura reflexiva e crítica da professora. Ela demonstra observar que a exigência feita pelo programa, o qual os professores utilizam para basear o seu planejamento, não está sendo eficaz durante as aulas. Diante disso, Alicia mostra flexibilidade e consciência da necessidade de adaptação do planejamento para a realidade em que os alunos se encontram no momento, conforme destacado por Hartman (2015) e Sacristan e Gomez (1987) como fundamental para um professor no seu planejamento. Continuar exigindo dos alunos algo que eles não estão conseguindo fazer pode deixá-los frustrados e levá-los até a abandonar o curso. A fala da professora “para que ele conclua com uma mente sadia” (p. 11) demonstra essa preocupação com a saúde mental dos alunos, que influencia diretamente no seu aprendizado também. Sendo assim, a necessidade de um ajuste retrocedendo em alguns aspectos do curso seria um fator de encorajamento e motivação dos alunos em relação àquilo que eles realmente conseguem atingir. Desse modo, o curso pode voltar ao nível de exigência que apresentava anteriormente.

Além da sua visão sobre a preparação que o curso oferece aos alunos, Alicia também expôs se mudaria algo no processo de formação dos tecladistas do curso técnico de teclado do conservatório. Para a professora, algo que poderia ser mudado está relacionado ao formato de trabalho com as músicas em cada um dos níveis de ensino da escola. Na concepção da professora, o ideal seria que, na educação musical, as músicas fossem trabalhadas no modelo de solo e acompanhamento, enquanto no curso técnico as músicas deveriam ser voltadas somente para o acompanhamento. O motivo para isso, segundo ela, é “porque o acompanhamento pesa muito para um músico, faz uma diferença muito grande para acompanhar outros músicos” (ALICIA, entrevista, 05/10/2022, p. 25). No ensino técnico, os alunos estão mais desenvolvidos, mais maduros, então podem explorar melhor o acompanhamento no instrumento.

Novamente, Alicia confirma a sua visão sobre a importância do acompanhamento para o tecladista. Ao tratar da performance do instrumento, a professora menciona ser ideal para ela que o aluno saiba tocar e cantar, utilizando o teclado como um acompanhador. Nessa última fala, a professora reforça essa ideia ao pensar em destinar todos os três anos do curso técnico para o aluno se desenvolver bem como um acompanhador no instrumento, algo que ela reforça “pesar” muito para um músico.

Sobre o ensino de timbres no teclado eletrônico, Alicia menciona que utiliza outros timbres, mesmo que muito pouco, e foca mais no trabalho com o timbre do piano. A professora apresenta: “Agora no técnico não, porque é um repertório mais refinado, mais trabalhado, exige um pouco mais, é bem específico ali. Não dá para ver, explorar muito esses recursos, timbres, além do piano” (ALICIA, entrevista, 05/10/2022, p. 22). Alicia acredita não ser ideal o trabalho com outros timbres e utilização dos recursos do teclado em decorrência do repertório que é trabalhado no curso, o qual, segundo ela, não se adequa à utilização dessas ferramentas do teclado eletrônico.

Entretanto, ao ser questionada sobre os recursos do instrumento que ela utiliza e que vê como importante o seu ensino para a formação dos tecladistas em nível técnico do conservatório, Alicia afirma que isso seria o ideal para ela. Dentre os recursos utilizados, foram mencionados a bateria, o acompanhamento automático e alguns timbres. Porém, a professora também destaca a necessidade de se oferecer cursos de capacitação para os professores a respeito dessas ferramentas do instrumento. Segundo ela, enquanto era aluna, algumas coisas lhe foram passadas, mas ela não se recorda de muitas. Outra dificuldade é a mudança dos instrumentos. Farias (2017) ressalta essa característica dos teclados. Com o avanço da tecnologia, os instrumentos foram se modificando, se aperfeiçoando e a cada momento o tecladista se depara com um modelo diferente de instrumento, o que lhe exige uma constante atualização dos recursos e novidades da linha mais recente. No caso da professora, isso também pode estar presente, ou seja, mesmo reconhecendo a importância da utilização dos recursos do instrumento, Alicia não o faz devidamente por entender que necessita de uma melhor formação para isso, o que pode estar relacionado à sua vivência com instrumentos diferentes daqueles que lhes foram apresentados durante a sua formação como tecladista.

Ao tratar sobre a utilização da partitura e cifras no ensino do teclado eletrônico, Alicia expõe que considera muito importante que o aluno saiba ler os dois, mas que o domínio da partitura é ainda mais essencial, não podendo o aluno sempre tocar através da letra das músicas cifradas. Para exemplificar melhor a sua concepção, a professora argumenta:

A criança, ela nasce e começa a falar e só depois ela começa a escrever, mas ela vai para a escola para aprender a escrever. Ela tem necessidade de aprender a escrever? Sim. E por que ela tem que aprender a escrever? Para se integrar na sociedade. Eu vejo isso na questão de escola, formação, músico, formação em música é da mesma forma. Músico com formação precisar saber ler, tem que ter o domínio da partitura também, é essencial (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 24).

Para a professora, assim como exige-se que um aluno com formação na educação básica saiba ler, na área musical é da mesma forma. A partitura é o principal código musical na visão da professora, portanto, é imprescindível que um discente com formação em nível técnico de música tenha o domínio da partitura. O aprendizado da cifra também é necessário por ser mais comumente utilizada nas músicas populares, porém, Alicia considera que o ensino não pode ser exercido somente com a utilização dela.

Sobre seu planejamento, a professora aponta seguir o que está descrito no conteúdo programático do curso, fazendo somente a seleção do repertório individual de cada aluno e o planejamento do que será trabalhado em cada aula durante os horários destinados a isso, na sexta-feira pela manhã. Quanto ao material utilizado, Alicia diz que usa aquilo que já tem de livros e apostilas acumulados durante os seus anos de formação, recorrendo à internet para buscar as músicas que serão passadas para os discentes.

Referente ao que a professora considera na sua avaliação, destaca-se a seguinte fala: “Eu avalio dentro de como está o todo. Eu faço comparações de como está o todo, porque se eu pegar um e outro ao pé da letra, aí é problema. Então, eu vejo o nível da turma e em cima disso eu avalio” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 24). A concepção da professora sobre a avaliação se relaciona com o que Sacristán e Gomez (1987) trazem sobre um dos princípios que geralmente governa a conduta do professor. Os autores apontam que os professores tendem a agir pelo princípio da compensação, o que implica que o docente deve sempre atuar com base no estudante que apresenta mais dificuldades, realizando seu ensino a partir dessa percepção de nível de compreensão dos alunos mais desfavorecidos.

Entretanto, no aspecto da avaliação, Alicia demonstra uma visão um pouco diferente a partir da sua fala: “Então, primeiro trabalhamos com tríades e depois, se der tempo, trabalhamos com tétrades. Mas é óbvio que o aluno que tem o domínio em tétrades vai ter uma pontuação maior do que aquele que toca em tríade. Dentro do programa não fala sétima, mas é complicado” (ALICIA, entrevista, dia 05/10/2022, p. 24). A professora demonstra basear a sua avaliação a partir do que o seu melhor aluno faz. Então, se um aluno conseguiu ir bem no bimestre chegando a ultrapassar o que se pede no programa (tríades) e, por isso, merece uma nota total, o outro aluno que pode ter realizado tudo o que lhe era exigido no bimestre, mas não chegou no mesmo ponto do outro (tétrades), não mereceria a mesma nota. Outros aspectos observados por Alicia no momento da avaliação são a assiduidade e a participação nas aulas no decorrer do bimestre, indicando também uma atenção para a avaliação de aspectos qualitativos nos seus alunos.

As concepções de Alicia estão muito direcionadas pela sua visão do ser professora. Enquanto estudante, a professora não teve muito envolvimento com a performance e a atuação como tecladista. Alicia se via mais como docente e, ao se tornar professora, ela relata que pôde vencer muitas dificuldades enfrentadas no seu momento de aprendizado, como a escuta das músicas e a harmonia. Suas concepções sobre o ensino do instrumento mostraram bastante relação com sua formação no curso técnico de teclado. Nesse período de estudos no conservatório, ela teve disciplinas voltadas ao ensino do teclado, as quais influenciaram suas concepções sobre o ensino do instrumento. Quanto ao curso, Alicia preza por um ensino abrangente, ou seja, oferecendo ao aluno a vivência de diversos ritmos musicais e conteúdos para que ele decida qual trajetória escolherá seguir. Ela acredita que esse tipo de ensino seja apenas uma fase de formação para o aluno, o qual, a partir das vivências e preferências individuais, optará por dar continuidade à trajetória de aprendizagem do teclado eletrônico.

Outra concepção de Alicia sobre o ensino do instrumento envolve a visão desta sobre o teclado eletrônico como um instrumento mais acompanhador do que solista. Por último, a professora ressalta a importância do aprendizado da partitura para o tecladista, mesmo sendo um instrumento mais popular e tendo uma inserção das cifras. Ela considera que um músico com formação, independente do instrumento, deve dominar os códigos musicais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as concepções dos professores do ensino técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento. Além disso, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: entender a formação pedagógica e musical dos professores do ensino técnico de teclado do conservatório; verificar o programa de ensino do teclado eletrônico no ensino técnico do conservatório e o plano de ensino produzido pelos professores; e identificar como os professores pensam a performance do instrumento.

Diante dos objetivos traçados, foi feita uma revisão de literatura que contemplasse os principais temas que dialogam com a pesquisa, sendo eles, formação dos professores de instrumento, concepções de professores sobre o ensino de música e o ensino do teclado eletrônico. Pôde-se perceber que a formação do professor de Música é muito diversificada e, sendo uma delas a possibilidade de atuação voltada ao ensino do instrumento, algumas habilidades específicas devem ser desenvolvidas no futuro professor. Pela falta de oferta do teclado eletrônico nas universidades públicas do estado de Minas Gerais, foram expostas algumas habilidades adquiridas em outros instrumentos que poderiam ser transferidas para o ensino do teclado eletrônico, sendo aquelas direcionadas para a personalidade e abordagem do professor, além de saberes disciplinares e da função educativa.

Os próprios professores participantes do estudo tiveram sua formação em faculdades particulares e salientaram que pouco lhes foi acrescentado quanto ao ensino do instrumento no curso pela falta de diálogo com a realidade vivida por eles no conservatório. O estudo de Schultz (2017) feito no Prolicenmus, uma Licenciatura no formato a distância oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também apontou um direcionamento para o ensino do teclado eletrônico em uma perspectiva do piano em grupo. Logo, fica evidente a necessidade de maiores discussões quanto à preparação do professor de teclado oferecida nos cursos de Licenciatura em Música.

Diante da carência de estudos feitos acerca do teclado eletrônico e de seu ensino, a literatura envolvendo as concepções de ensino mostrou a importância desses trabalhos por adentrar na realidade dos professores e, através da descrição e análise dela, poder gerar discussões baseadas em reais necessidades apresentadas naquele contexto.

No referencial teórico, embasado nos estudos de Sacristan e Gomez (1987), Braz (2007), Alarcão (2011) e Hartman (2015), foram discutidos aspectos sobre o pensamento do professor e alguns processos de reflexão que poderiam ser utilizados pelos docentes para

construírem suas concepções de ensino. Os principais pontos abordados envolveram o planejamento, a interação em sala de aula, a avaliação e as teorias e crenças dos professores sobre o ensino. Os conceitos levantados auxiliaram na compreensão das falas trazidas pelos professores, tanto em aspectos explícitos quanto implícitos.

Visando alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa utilizou da abordagem qualitativa. Quanto ao método, o estudo de caso múltiplo, apresentou-se como o mais adequado pelo fato de o estudo lidar com uma realidade particular, ou seja, os dois professores do curso técnico de teclado eletrônico inseridos em um contexto específico, o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez. Para a coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com os dois professores e uma análise do plano de ensino e conteúdo programático do curso.

Referente aos dados analisados, alguns pontos puderam ser observados. A formação de Alicia e Pedro foi bastante similar, pois ambos tiveram sua iniciação musical por meio do incentivo da família. Em seus percursos de aprendizado, os professores passaram pelo conservatório, graduação em piano, pós-graduação e Licenciatura em teclado. A única diferença identificada entre as trajetórias formativas foi a iniciação ao instrumento, a qual foi feita por Pedro em aulas particulares na igreja, enquanto Alicia já ingressou diretamente no conservatório.

Quanto à formação continuada, Pedro citou não ter participado muito de minicursos, palestras, eventos científicos, cursos de capacitação, dentre outros. Já Alicia apresentou um grande envolvimento nos eventos, tanto durante a sua graduação quanto com os próprios cursos oferecidos para os professores do conservatório. A pouca busca de Pedro pela formação continuada levantou uma discussão acerca dos assuntos abordados nesses cursos, os quais poderiam não ser efetivamente ligados à prática docente do professor, sendo assim, não o atraía. Entretanto, inserida em uma mesma realidade, Alicia demonstrou uma postura de procura e participação na formação continuada, porém, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos também não chegou a acontecer, já que a professora mantém, ainda hoje, o formato de ensino baseado no que foi passado a ela durante a sua formação no curso técnico de teclado do conservatório. Uma possível explicação foi a falta de estabelecimento de rotinas com os novos conteúdos, o que poderia trazer insegurança para a professora no momento da aplicação dos novos conteúdos.

Contudo, participando ou não dos cursos de formação continuada, os professores mantêm o seu formato de ensino. Isso foi identificado nas falas dos professores ao afirmarem a grande influência que o curso técnico teve na formação destes. O professor Pedro

argumentou que, no seu entendimento, o ato de aprender a tocar já lhe foi suficiente para saber como repassar esses conhecimentos aos seus alunos. Para Alicia, tudo que ela aprendeu durante o seu curso técnico ainda é replicável para seus discentes da atualidade, sendo necessária apenas uma atualização de repertório. Ficou evidente nas falas dos professores o que Sacristan e Gomez (1987) apresentam como herança docente. O mesmo formato de ensino que lhes foi aplicado durante o seu aprendizado continua hoje. É possível que a presença de professores mais antigos, até mesmo docentes que foram formadores de Alicia e Pedro, auxiliem na manutenção dessa tradição de ensino estabelecida.

Outro fator que ajuda nessa manutenção de ensino dos professores é a ausência de uma discussão e formação na pedagogia do teclado em suas graduações no instrumento. Pedro expôs que seu curso abordou somente pedagogias musicais no geral, enquanto no de Alicia foi desenvolvido somente o ensino do instrumento, mas o trabalho com a pedagogia do teclado não foi realizado. Inclusive, a professora comenta sobre o material utilizado na sua graduação, no qual estava presente um repertório muito voltado para o erudito. Essa fala da professora, alinhada com o que foi observado no plano de ensino do curso técnico de teclado do conservatório, reafirma a falta de materiais específicos para o ensino do instrumento. No documento analisado, foi identificada uma variedade de livros e apostilas sobre repertório, ritmo, harmonia e improvisação, mas nada específico do teclado eletrônico. Dessa forma, demonstra-se uma necessidade de produção de material qualificado para ser utilizado tanto nas graduações quanto nos cursos técnicos de teclado, buscando também uma sistematização do ensino do instrumento.

No tocante à busca por atualizações, os professores utilizam principalmente a troca com seus pares no conservatório. Destaca-se a importância desse momento de planejamento coletivo, quando os professores podem auxiliar uns aos outros, compartilhando ideias, dificuldades, materiais, dentre outros. Isso reforça a relevância da socialização exposta por Hartman (2015) e Sacristan e Gomez (1987) como importantíssima para a formação dos professores.

Tratando sobre as suas dificuldades no momento de aprendizado, Pedro utilizou o que foi mais difícil para auxiliá-lo no seu ensino. O professor teve alguns percalços no aprendizado da teoria, da partitura e na dedicação com o instrumento. Todos esses fatores são replicados por ele com seus alunos, seja ensinando a teoria e a partitura ou incentivando o estudo do aluno. Alicia teve dificuldades no aprendizado do instrumento, pois considera que nunca foi uma virtuose, mas sua principal limitação estava voltada para a escuta de músicas, o que ela considera que restringiu o seu universo musical. Ela não menciona cobrar isso dos

seus alunos, mas afirma que foi importante para a sua formação hoje como docente. Os dois professores demonstraram uma postura reflexiva e crítica quanto aos seus pontos fracos durante a sua fase de formação. Isso foi importante para eles, principalmente no momento de assumir o magistério, pois puderam identificar as mesmas dificuldades nos alunos e, assim, assessorá-los melhor.

A atuação como tecladista foi mais presente na trajetória de Pedro do que na de Alicia. O professor realiza performances na igreja, casamentos, formaturas e aniversários de 15 anos. Alicia já se apresentou mais nos eventos promovidos pelo próprio conservatório e não teve muita vivência com a performance do instrumento fora da instituição. O principal elemento que direcionou Pedro para a atuação como tecladista foi a igreja. Ele iniciou seus estudos no teclado dentro do contexto religioso e logo foi inserido como músico na instituição. Além disso, toda a sua atuação como tecladista está associada ao contexto religioso, o que expressa a grande influência que essa fase de aprendizado inicial teve na carreira do professor como musicista. Alicia também atuou no ambiente religioso, mas tocando órgão, já que sua denominação não aceita a presença do teclado nas celebrações. Isso foi outro fator que distanciou a professora da performance com o instrumento, além do fato de se ver mais como educadora do que musicista.

Em suas atuações como professores, ambos os docentes apresentaram uma grande diversidade. Pedro atua com aulas particulares em igrejas e no conservatório onde atuou com a musicalização e o teclado. É também regente de turmas nos CEMEI's. Além disso, o professor ensina os instrumentos bateria, violão e contrabaixo elétrico. Alicia ministra aulas particulares e trabalhou com as disciplinas de piano, flauta doce, teclado, musicalização, prática de conjunto, percepção e oficina de multimeios no conservatório. Outro espaço de atuação dela foi com as aulas de órgão na igreja. Os professores possuem uma atuação diversificada, principalmente por suas formações em vários instrumentos. No entanto, mesmo desconsiderando suas atuações com outros instrumentos além do teclado, a inserção profissional dos professores é muito diversa, não só quanto ao que ministram, mas também com o público atendido. Os professores vivenciaram experiências com alunos desde a infância até a terceira idade, o que requer abordagens e metodologias diferentes para o ensino. Isso demonstra como é plural a atuação do professor de Música, o que requer do licenciado uma ampla preparação durante a sua graduação.

Quanto às suas visões sobre o instrumento, Alicia e Pedro compartilham concepções semelhantes. A professora definiu o teclado fazendo uma diferenciação dele em relação aos demais instrumentos de teclas. Chegando a uma aproximação com o piano

popular no sentido de repertório e conteúdos de ensino, o que efetivamente torna o teclado único são os recursos presentes no instrumento. A definição de Pedro, porém, trouxe o teclado eletrônico como um camaleão, já que, por sua grande versatilidade, principalmente pela utilização das mudanças de timbres, o instrumento pode se encaixar de diferentes maneiras, a depender do repertório e formação de instrumentistas do momento.

É interessante observar que as definições dos professores sobre o instrumento levam em consideração seus recursos e o trabalho com o timbre. O próprio plano de ensino também traz em um dos seus objetivos específicos o trabalho com esses recursos. Porém, tanto no conteúdo programático quanto nas falas dos professores, foi possível identificar uma carência acerca do ensino dessas ferramentas para os alunos. Pedro destacou que realiza o ensino dos timbres de maneira muito experimental e Alicia expôs a necessidade de uma formação complementar, destinada ao manuseio e ensino das ferramentas do instrumento.

Os professores trazem algumas justificativas para a pouca utilização dos recursos em suas aulas. Alicia e Pedro consideram que muitos alunos chegam despreparados no curso técnico, principalmente aqueles que não vieram da educação musical do conservatório. Somado a isso, os estudantes também não se dedicam como deveriam para o aprendizado das músicas e dos conteúdos passados, por isso, os professores afirmaram ter que destinar mais tempo ao ensino do repertório, o que toma o tempo que seria destinado ao trabalho com os recursos do instrumento.

As falas dos professores trazem alguns pontos a serem abordados. O fato do timbre e dos recursos do teclado eletrônico não serem muito utilizados pode ser pela falta da presença deles no próprio repertório. Ambos os professores afirmaram que o timbre mais utilizado nas músicas ensinadas é o do piano, por isso, falta espaço para trabalhar com os demais timbres do instrumento. Porém, se no próprio repertório fossem adicionados os timbres e os recursos do instrumento, a necessidade de focar mais no ensino deste por conta das fragilidades dos alunos não excluiria o desenvolvimento do trabalho daquilo que seria primordial no teclado eletrônico, pois é isso que o define e o diferencia dos demais instrumentos segundo os próprios docentes.

Além da necessidade do desenvolvimento de materiais específicos para o ensino do teclado eletrônico, também fica evidente uma carência pela produção de metodologias para o ensino dessas ferramentas do instrumento. Sendo elas parte determinante para o teclado eletrônico, não trabalhá-las faz com que o ensino do instrumento perca sua identidade e se aproxime do que é realizado no piano popular, como evidenciou Alicia.

Outra concepção compartilhada por Alicia e Pedro diz respeito ao teclado mais como um instrumento acompanhador do que solista. O professor considera que fazer um bom acompanhamento é essencial para um tecladista, principalmente porque o que se exige do instrumentista, na maioria das vezes, é a sua postura como acompanhante. Alicia corrobora essa fala do professor e chega a entender que seria uma opção válida o curso técnico passar a trabalhar no aluno somente o ensino e apuramento de habilidades como acompanhante, deixando a parte solista para a educação musical.

Sobre a preparação oferecida para que os alunos que concluíram o ensino técnico possam atuar no cenário musical da região, os professores consideram que ainda é insuficiente. Além do fator de preparo e dedicação dos alunos, Alicia e Pedro veem que os três anos de duração do curso técnico são limitados para se formar um tecladista profissional. Os professores assumem a postura de desenvolver nos alunos a motivação para dar sequência aos estudos, algo também destacado por eles no plano de ensino do curso. Destarte, os docentes preocupam-se em ensinar uma base sólida para os estudantes que permita prosseguir dentro daquilo que eles escolherem realizar. Salienta-se a multiplicidade de espaços possíveis para atuação do egresso do curso técnico do conservatório.

Nesse ponto de direcionamento de formação é que as concepções dos professores se modificam um pouco. Pedro entende que o curso é voltado para a formação de musicistas, tecladistas, por isso trabalha com os alunos nesse sentido. O professor busca trabalhar repertórios que possam ser reaproveitados pelos alunos no momento de tocar, assim como ele considera os gêneros mais importantes para o aluno aprender, aqueles que estão mais presentes nas músicas midiáticas atuais e que vão exigir mais do discente. Alicia, contudo, também vislumbra uma atuação do seu estudante como professor, o que também é recorrente para os alunos do ensino técnico, como foi apresentado por Pimentel (2015).

Esse direcionamento dado por cada professor pode estar relacionado às suas próprias formações. Pedro é um performer ativo e, desde o início do seu aprendizado, ele teve experiências de atuação como tecladista. Já Alicia não teve essa vivência e, também, se considera mais direcionada para o ensino do que para a performance. Logo, vê-se que o percurso formativo dos professores teve grande influência em suas formas de ensino atuais. Isso demonstra o impacto que a formação inicial tem sobre os estudantes, criando neles os seus pensamentos práticos acerca do ensino. A presença da performance nas experiências de aprendizado de Pedro e a falta dela nas de Alicia criaram visões diferentes nos professores sobre o ensino do teclado, levando um a valorizar mais o tocar e o outro o ensinar.

Referente à utilização da partitura, Pedro considera o aprendizado dos códigos musicais como importantes para o aluno, levando em consideração sua necessidade não só de tocar o repertório nas aulas de teclado, mas também de praticar nas demais disciplinas presentes no curso técnico do instrumento. No entanto, o professor também preza pelo desenvolvimento auditivo dos alunos, considerando-o como importante para a formação de um tecladista. Alicia vê a partitura como essencial para o tecladista e, para ela, um músico com formação necessita dominar os códigos musicais. A relevância do aprendizado da partitura também está presente no conteúdo programático de curso, sendo que a leitura à primeira vista é um conteúdo presente em todos os bimestres. O que explica essa postura dos professores é a inserção destes no conservatório, uma instituição que preza pelo desenvolvimento e ensino do código musical.

Diante do exposto, afirma-se que a escola também é determinante e influencia as concepções dos professores sobre o ensino. Outro fator é a trajetória de formação de Alicia e Pedro. A professora sempre esteve inserida em instituições que prezavam pelo ensino da partitura. Pedro, por sua vez, no início do seu aprendizado, teve uma aproximação com o formato de estudo dos músicos populares, priorizando a audição. A permanência dele com a atuação na igreja e com a forma de reprodução das músicas fizeram com que o professor também valorize isso no aluno, pois vê como uma habilidade que pode ser exigida do aluno para atuar como tecladista.

No sentido da utilização dos materiais de piano para ensinar o teclado, os dois professores demonstram consciência de que eles são somente para desenvolver a leitura do aluno. Pensando sobre a limitação dos materiais específicos de teclado eletrônico e a necessidade de os professores desenvolverem a leitura de partitura nos alunos, não fica outra saída para os docentes. Entretanto, essa mistura de materiais pode trazer confusão nos alunos sobre os limites de cada instrumento, como aconteceu no exemplo dado da professora Alicia, quando os alunos de teclado queriam realizar a apresentação de suas músicas no piano. Espera-se que o teclado possa se desenvolver no sentido de demonstrar independência não só como instrumento, mas também quanto aos materiais e metodologias específicas de ensino.

O planejamento dos professores é fundamentado no plano de ensino e no conteúdo programático. Os documentos norteiam e definem o que os professores farão em cada bimestre, ficando a cargo dos docentes selecionarem somente o repertório de acordo com as habilidades e gosto do aluno. É interessante observar essa preocupação dos professores quanto ao gosto do aluno, dando preferência às músicas que sejam do seu universo e tragam

algum significado para eles. Isso auxilia na manutenção da motivação e no incentivo ao estudo.

Outro ponto identificado no planejamento dos professores é a flexibilidade e a influência que os alunos têm sobre o curso. Alicia e Pedro mencionam que o nível dos alunos tem caído com o passar do tempo. A professora associa isso à pandemia causada pela Covid-19. Pedro relaciona essa queda à falta de estudos dos discentes e ao grande número de atividades que os alunos desempenham hoje em dia. Diante disso, o impacto gerado no curso foi a exclusão do gênero chorinho, presente nos documentos e apontado como não trabalhado mais pelas limitações apresentadas nos discentes. Isso confirma o exposto por Sacristan e Gomez (1987), de que a interação em sala de aula é exercida por uma via de mão dupla, com os professores desenvolvendo seu ensino nos alunos e modificando-o perante as respostas dadas pelos discentes.

No tocante à avaliação, Pedro e Alicia levam em consideração aspectos semelhantes. Os professores tendem a olhar elementos qualitativos na avaliação dos alunos, seja durante a execução de uma música ou a partir de outros fatores, como a assiduidade, participação, nervosismo e empenho diário.

Foi possível identificar nos professores vários pontos de conexão entre as suas concepções. Isso pode ser explicado pelo percurso formativo muito semelhante de Alicia e Pedro. Alguns pontos sobre a formação e atuação do tecladista também puderam ser discutidos, evidenciando tendências e carências na formação desses instrumentistas, o que pode ser discutido posteriormente. Quanto às concepções dos professores, as visões dos docentes podem servir de auxílio para uma maior compreensão do ensino do teclado eletrônico nos conservatórios de música de Minas Gerais, instituições capazes de serem vistas como referência no ensino do instrumento, dada a ausência da formação de professores de teclado nos cursos de ensino superior em Música das universidades públicas do estado.

Sobre a bibliografia revisada e o cenário de ensino do teclado eletrônico no estado de Minas Gerais, os dados apresentados pelos professores através das suas concepções mostram um importante avanço no ensino do instrumento. Ficou evidente na revisão de literatura uma grande presença do piano no ensino do teclado, não no sentido somente da utilização de metodologias e materiais, mas da replicação do ensino de piano no teclado, desconsiderando a individualidade do instrumento eletrônico. Entretanto, tanto nas falas dos professores quanto nos documentos analisados, foi possível observar uma consciência dos professores quanto a essa relação entre os instrumentos e a maneira de administrá-la, sem deixar o teclado eletrônico perder a sua identidade. Alguns materiais continuam sendo

utilizados, mas muito disso é pela falta de materiais próprios para o ensino do teclado eletrônico, o que força os docentes a trabalharem com adaptações das bibliografias de piano.

Outra questão está relacionada ao uso dos recursos do instrumento. Ambos os professores definem o teclado e o diferenciam dos demais instrumentos de teclas pela presença dos seus aportes tecnológicos. A falta da utilização desses recursos por parte dos professores se dá, entre outras coisas, pela ausência de conhecimentos quanto ao funcionamento e trabalho dessas funções do instrumento. Repete-se, portanto, a mesma situação anterior relacionada ao piano. Os professores demonstram consciência quanto à necessidade de trabalho desses recursos, mas são limitados pela falta de metodologias e sistematizações para repassá-los aos alunos.

Este estudo demonstra um avanço no ensino do teclado eletrônico referente à mentalidade dos professores. Ambos apresentam concepções de ensino voltadas ao ensino do teclado em sua individualidade, mas não o realizam da maneira que consideram ideal pela falta de produção sobre o instrumento. Nesse sentido, pode-se esperar um maior desenvolvimento quanto ao ensino do teclado eletrônico, já que a discussão a respeito desse instrumento tem crescido nos últimos anos.

A partir do presente estudo, pesquisas futuras podem ser realizadas visando identificar, diferente da concepção para a formação de tecladistas, as concepções dos profissionais que formam os professores de teclado. Outros contextos também podem ser explorados, como o das aulas particulares e dos cursos online do instrumento. Uma das maiores carências observadas nas falas dos professores foi direcionada ao uso dos recursos do instrumento, sendo assim, estudos também podem ser feitos para promover um maior conhecimento dessas ferramentas e as maneiras ensiná-las.

Outra lacuna diz respeito aos materiais para ensinar o instrumento. Pesquisas podem ser promovidas para levantar as principais bibliografias destinadas ao ensino do teclado eletrônico, identificando seus conteúdos e proposições de ensino, trazendo assim um direcionamento aos professores quanto ao material disponível e auxiliando para uma sistematização do ensino do instrumento. Outro trabalho que também pode ser realizado em todos os conservatórios do estado de Minas Gerais é a identificação de diferenças e semelhanças entre as concepções dos professores de cada instituição, possibilitando um panorama geral quanto às concepções de ensino do teclado nos conservatórios do estado de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Washington Nogueira de. **Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na educação básica da rede pública municipal da cidade do Natal /RN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALLSUP, Randall Everett. Epistemology and qualitative research in music education. In: HARTWIG, Kay Ann (ed.). **Research methodologies in music education**. Newcastle upon tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 57-75.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199844272.013.004>.

ARAÚJO, Roseane Cardoso de. Os saberes docentes na prática pedagógica de professores de piano. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 17, n. 28, p. 39-69, 2006. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7479/4664>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo musicais de três professoras. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 12, n. 18, p. 95-129, 2001. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8538/4957>. Acesso em: 01 dez 2020.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 08-22, 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595>. Acesso em: 24 mai 2022.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 365-380, 2007.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/artic/e/view/286>. Acesso em: 21 jun. 2022.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. **Docência online**: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UNB. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14941>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CRESWELL, John; CRESWELL, David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativa, quantitativo e misto. Trad: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Rev. Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3342>. Acesso em: 01 dez. 2020.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/412>. Acesso em: 01 abr. 2022.

DEL BEN, Luciana, HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 49-57, 2002. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/431/358>. Acesso em: 20 mai. 2022.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. **Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151444>. Acesso em: 02 set. 2020.

FERNANDES, Paula Roberta Batista. **Ensino-aprendizagem de piano popular**: estratégias e conteúdos. 2018. Monografia. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22247>. Acesso em: 09 jun. 2023.

FITTIPALDI, Valéria Prestes. **Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Pesquisa em música e subjetividade bases filosóficas e pressupostos. In: FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7letras, 2010. p. 21-24.

GEMESIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. **“Eu ensino da mesma forma que aprendi”**: práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. 2010. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração -educação musical) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7310>. Acesso em: 20 set. 2021

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios mineiros na década de 50. 1993. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração – educação musical) – Instituto de artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GONÇALVES, Raquel Marques. **O teclado em grupo como alternativa para o ensino de música a alunos do ensino médio do Instituto Federal de Brasília – campus Riacho**

**Fundo.** 2020. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39806>. Acesso em: 20 set. 2021.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104/87>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da Educação Musical. Oscar Dourado (trad.) **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 4, p. 25-35, 1997. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 18 out. 2021.

HARDER, Rejane. **A abordagem pontes no ensino de instrumento**: três estudos de caso. 2008. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9127>. Acesso em: 06 out. 2020.

HARTMAN, Hope. Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto alegre; AMGH, 2015.

HORN, Suelena de Araujo Borges. O ensino de percepção musical como prática - uma análise a partir de conceitos de Pierre Bourdieu. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n. 3, p.1-26, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2157/1430>.

Acesso em: 23 mai. 2023. <https://doi.org/10.33871/23179937.2017.5.3.2157>.

JORGENSEN, Estelle. Questions for music education. **Music Education Research**, v. 10, n. 3, p. 331-346, 2008. <https://doi.org/10.1080/14613800802280050>.

LOURO, Ana Lúcia; AROSTEGUI, José Luis. Docentes universitários professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 35-64, 2003. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8520/4946/0>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MUNIZ, Leíse Garcia Sanches. **Aprendizagens musicais na orquestra de teclados “Zélio Sanches Navarro”**: um estudo de caso. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29247>. Acesso em: 25 ago. 2020.

NEVES, Maria Teresa de Souza. **O ensino de piano nos conservatórios estaduais de música de minas gerais a partir do olhar de seus professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música, linha de pesquisa – educação musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36409>. Acesso em: 14 jul. 2020.

OBA, Cheila Marie Felippin; LOURO, Ana Lúcia. Práticas educativas no contexto do projeto social: dilemas, reflexões e contribuições para a formação de uma licencianda em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 19., 2010, Goiânia. **Anais [...]**Goiânia: ABEM, 2010, p. 1855-1862. Disponível

em:

[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_abemcongresso\\_2010\\_parte2.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Iniciação Musical com Introdução ao Teclado – IMIT. **Opus**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 07-14, 1990. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/13>. Acesso em: 08 nov. 2021.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.ppga.iarte.ufu.br/node/309>. Acesso em: 09 jun. 2023.

OLIVEIRA, Gian Marco de; SCHAMBECK, Regina Finck. Planejar aulas de música na Educação Infantil: reflexões sobre as concepções de professores do Projeto de Musicalização Infantil de Blumenau. *In*: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. 22., 2016, Curitiba, **Anais [...]**Curitiba: ABEM, 2016, p. 1-10. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ersul/v2/papers/1823-6521-1-DR.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1823-6521-1-DR.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

OLIVEIRA, Karla Dias de. **Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10553>. Acesso em: 20 set. 2021.

OLIVEIRA, Liliane de Camargo Polis; ALBERDA, Josélia Vieira; SOUZA, Marcelo Silva de. A teoria de aprendizagem cooperativa no ensino coletivo de piano/teclado: uma experiência na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 22., 2015, Natal. **Anais [...]**Natal: ABEM, 2015, p. 1-14. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais\\_congresso/v1/papers/1301/public/1301-4238-1-PB.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1301/public/1301-4238-1-PB.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, 2007. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 01 abr. 2022.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **REVISTA DA ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/212/144>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Sarita Araújo. O surdo: caminho para educação musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 966-970. Disponível em:

[http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2004.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/122546>. Acesso em: 14 jan. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, 2005. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328/0>. Acesso em: 01 abr. 2022.

RAY, Sonia. **Pedagogia da performance musical**. 2015. Tese (Pós-doutorado em Música) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/TESE\\_TITULAR\\_\(POS-DOUTORAMENTO\)\\_de\\_Sonia\\_Ray\\_-\\_EMAC-UFG\\_2015\\_ANEXOS.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/TESE_TITULAR_(POS-DOUTORAMENTO)_de_Sonia_Ray_-_EMAC-UFG_2015_ANEXOS.pdf). Acesso em: 06 out. 2020.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. **Educação musical a distância: base de conhecimento docente para o ensino de teclado**. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2696/5770.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Angel Perez. *El pensamiento pedagogico de los profesores*. Madrid: CIDE, 1987.

SANTOS, Carmen Vianna dos. **Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EOA-7KGN8P>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola*. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/162>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, Lincoln Meireles Ribeiro dos. **O teclado eletrônico como um instrumento orquestral: análise e demonstração da peça Sir Lancelot and The black knight de Rick Wakeman**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-7XQLBV>. Acesso em: 02 set. 2020.

SANTOS, Neide dos; SANTOS, Noelma de Oliveira; CORDEIRO, Nivaldo Abreu. Educação musical com surdos: um relato à luz de duas experiências bem sucedidas. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*. 21., 2013,

Pirenópolis. **Anais [...]** Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 854-863. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Edilson. **Ensino de teclado no prolicenmus: um estudo sobre as relações entre o repertório exigido nas avaliações n2 e o rendimento alcançado pelos egressos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração – educação musical) Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31445>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/215/147>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, Gabriele Mendes da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006ae0.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

SOUZA, Jusamara. A educação musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 9-24, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetuilhas/article/view/53720>. Acesso em: 30 ago. 2021.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciene de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, Cíntia Dutra. **Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração – educação musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-9CPFFQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TÁVORA FILHO, Raimundo Edson Santos. **Aprendizagem técnico-musical coletiva no IFCE-campus Fortaleza usando o teclado eletrônico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40581>. Acesso em: 25 ago. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Música Habilitação em Educação Musical Escolar**, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música**, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. **Projeto pedagógico do curso de Música – grau acadêmico Licenciatura**, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música**, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto pedagógico de curso de graduação: licenciatura plena em música**, 2006.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. **Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividade de criação em turma de teclado em grupo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. Avaliação no ensino de Teclado em Grupo: importância da autoavaliação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 21., 2013, Pirenópolis. **Anais [...]** Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 571-579. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

VIERIA, Christiane Faria Franco. **Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández: educação musical e formação cultural em Montes Claros-MG (1961-2011)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=11034108](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11034108). Acesso em: 21 fev. 2022.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **Dados pessoais:**

- Qual é a sua naturalidade?
- Qual é a sua idade?
- Tem músicos na família? Se sim, qual instrumento eles tocam?

#### **Experiência profissional:**

- Há quanto tempo você atua como professor do conservatório?
- Ministra ou ministrou alguma outra disciplina/instrumento além do teclado?
- Você trabalha/trabalhou em alguma outra instituição ou deu/dá aulas particulares de teclado?
- Se trabalha/trabalhou em outra instituição, percebe alguma diferença do ensino realizado no conservatório?

#### **Experiência como performer:**

- Você atua ou já atuou com a performance do teclado? Se sim, em quais ambientes?
- Qual repertório é mais tocado?
- O que você considera como uma performance ideal para um tecladista?
- A sua performance se altera dependendo do ambiente ou formação musical?
- Quando você toca, o que costuma levar em consideração?

#### **Formação musical anterior a universidade:**

- Quando você iniciou seus estudos em música? Onde foi (em uma escola, com um professor particular, autodidata, igreja, cursos online...)? Qual foi o instrumento musical?
- Como foi a sua trajetória de aprendizado musical nessa fase da formação? (Repertório, dificuldades técnicas e interpretativas enfrentadas na performance do instrumento, tempo dedicado ao estudo do instrumento)

#### **Formação inicial:**

- Quando realizou a sua graduação em música?
- Qual foi o seu instrumento da graduação?

- Como foi sua experiência com a performance do instrumento na graduação (repertório trabalhado, dificuldades técnicas e interpretativas enfrentadas na performance do instrumento, tempo dedicado ao estudo do instrumento, apresentações)?
- Você cursou alguma disciplina que tratasse do ensino do teclado eletrônico na graduação?

### **Formação continuada:**

- Você fez alguma pós-graduação?
- Você participou/participa de cursos, workshops, seminários, conferências, simpósios, reciclagem, voltados para à pedagogia ou performance do teclado eletrônico?
- Onde você busca se atualizar sobre as tendências atuais da performance do teclado eletrônico?
- E sobre as tendências atuais do ensino do teclado?
- Você troca experiências com outros professores de teclado ou tecladistas? Qual a periodicidade das trocas? Em quais circunstâncias? Qual assunto tratado?

### **Percepções sobre a formação:**

- Como você enxerga todo o seu processo de formação musical? E instrumental?
- Como isso influencia na sua forma de tocar o teclado? E na forma de ensinar?

### **Concepções sobre o ensino do teclado eletrônico:**

- Como você enxerga o processo de formação do tecladista em nível técnico no conservatório?
- Qual a sua opinião sobre a preparação que o curso oferece para o aluno atuar no cenário musical da região?
- É comum relacionarem o teclado eletrônico ao piano e utilizarem materiais do piano para ensinarem o teclado. Como você vê essa relação entre os dois instrumentos? É possível usar os materiais de piano para ensinar o teclado no curso técnico?
- Existem diversos tipos de teclado (arranjador, sintetizador, controlador) você aborda esses diferentes instrumentos no seu ensino? (Se sim, perguntar como. Se não, perguntar por que ou se acharia importante)
- Como você realiza o planejamento das suas aulas (Se semanal, mensal, bimestral; se utiliza algum método, apostila ou cria os seus próprios materiais)?

- Quais conteúdos você considera importantes que o aluno domine? Por quê?
- Qual repertório você trabalha com seus alunos? Existe algum tipo de repertório que você considere imprescindível o aluno dominar?
- Você considera relevante o ensino de diferentes timbres? Como realiza o ensino deles?
- Uma das principais características do teclado eletrônico é a sua tecnologia. Como você aborda essas ferramentas nas suas aulas?
- Você entende o teclado eletrônico como um instrumento mais acompanhador ou solista? Como é o ensino do repertório para esses formatos?
- Você utiliza partituras e cifras nas suas aulas? Acha importante o aprendizado de partitura para o teclado eletrônico?
- Como é feita a avaliação dos alunos? Quais aspectos você considera mais importantes?
- Quais as suas principais dificuldades no ensino do teclado eletrônico?
- Você mudaria algo no processo de ensino, formação dos tecladistas do conservatório?
- Para você, como seria um ensino ideal do teclado eletrônico?

**APÊNDICE B – CARTA CONVITE PARA A DIREÇÃO DO CONSERVATÓRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
INSTITUTO DE ARTES - IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU****CARTA CONVITE**

**Prezada Profª \_\_\_\_\_,**  
**Diretora do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez,**

Meu nome é Samuel Naamã Scarcela Rosa e sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Concepções de professores sobre o ensino do teclado eletrônico em nível técnico”. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de professores do curso técnico de teclado do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento, sob a orientação do professor Dr. José Soares de Deus.

Gostaria de pedir a sua colaboração para permitir a realização desta pesquisa na sua instituição. Esta participação seria formalizada a partir de diferentes procedimentos: disponibilização pelos professores do programa e planos de ensino do curso técnico de teclado eletrônico, entrevista com os dois professores do instrumento no curso técnico e observação de algumas aulas dos mesmos.

O material coletado será de uso exclusivo do mestrando e do professor orientador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização desta pesquisa, e de textos acadêmicos que possam resultar deste estudo.

O anonimato de todos os participantes estará garantido em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

Muito obrigado pela atenção,  
Atenciosamente

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Samuel Naamã Scarcela Rosa  
Mestrando em Música – UFU

Prof. Dr. José Soares de Deus  
Professor orientador

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A DIREÇÃO DO CONSERVATÓRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
INSTITUTO DE ARTES - IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este termo refere-se à participação desta instituição de ensino: Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez na pesquisa de mestrado intitulada “Concepções de professores de teclado eletrônico sobre o ensino do instrumento em nível técnico”, sob a responsabilidade do pesquisador Samuel Naamã Scarcela Rosa, orientado pelo Prof. Dr. José Soares de Deus, da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretende-se com esta pesquisa “Compreender as concepções dos professores do ensino técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento”. Com essa finalidade, serão coletados dados por meio dos programas e planos de ensino, entrevistas e observações de aulas dos professores de teclado do curso técnico em música. Isto acontecerá nos meses de setembro e outubro.

Uma cópia deste Termo de Consentimento ficará para o Conservatório.

Caso haja qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com: Samuel Naamã Scarcela Rosa através do email: [samuelsnaama65@gmail.com](mailto:samuelsnaama65@gmail.com).

Montes Claros, \_\_\_\_ de setembro de 2022.

---

Samuel Naamã Scarcela Rosa (pesquisador)

---

Prof. Dr. José Soares de Deus (orientador)

Aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

---

Diretora do Conservatório

**APÊNDICE D – CARTA CONVITE PARA OS PROFESSORES****UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
INSTITUTO DE ARTES - IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU****CARTA CONVITE**

**Prezada Prof(a)** \_\_\_\_\_,

Meu nome é Samuel Naamã Scarcela Rosa e sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “Concepções de professores sobre o ensino do teclado eletrônico em nível técnico”. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de professores do curso técnico de teclado do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento, sob a orientação do professor Dr. José Soares de Deus.

Gostaria de pedir a sua colaboração para permitir a realização desta pesquisa na sua instituição. Esta participação seria formalizada a partir de diferentes procedimentos: disponibilização pelos professores do programa e planos de ensino do curso técnico de teclado eletrônico, entrevista com os dois professores do instrumento no curso técnico e observação de algumas aulas dos mesmos.

O material coletado será de uso exclusivo do mestrando e do professor orientador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização desta pesquisa, e de textos acadêmicos que possam resultar deste estudo.

O anonimato de todos os participantes estará garantido em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

Muito obrigado pela atenção,

Atenciosamente

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Samuel Naamã Scarcela Rosa  
Mestrando em Música – UFU

Prof. Dr. José Soares de Deus  
Professor orientador

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES****UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
INSTITUTO DE ARTES - IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Como professor (a) do curso técnico de teclado do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, eu \_\_\_\_\_ disponho-me participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Concepções de professores de teclado eletrônico sobre o ensino do instrumento em nível técnico” desenvolvida pelo mestrando Samuel Naamã Scarcela Rosa e orientada pelo professor José Soares de Deus que tem por objetivo “Compreender as concepções dos professores do ensino técnico de teclado eletrônico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez sobre o ensino do instrumento”.

Assim, autorizo a coleta de dados a partir da gravação de entrevista, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato;
- Não terei qualquer ônus financeiro com a minha participação na pesquisa;
- Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins dessa pesquisa, e que os resultados serão divulgados apenas no meio acadêmico e científico, podendo ser publicados em Anais de eventos e em Revistas Científicas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_

Assinatura

Obs:O título da pesquisa pode ser alterado até a apresentação do relatório final.

## ANEXOS

## ANEXO A – Plano de ensino do curso técnico de teclado do conservatório

 <p><i>Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández</i> CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES</p>	
<b>PLANO DE ENSINO</b>	
<b>DISCIPLINA: Teclado</b>	<b>CURSO: Técnico - Instrumento</b>
<b>SÉRIE/TURNO: 1º ano / Mat. Vesp. e Not.</b>	<b>CARGA HORÁRIA: 02 aulas semanais</b>
<b>PROFESSOR (A):</b>	<b>ANO LETIVO: 2020</b>

**1.0. EMENTA DA DISCIPLINA:**

Desenvolvimento da capacidade técnica-motora através de exercícios para teclado e a prática de padrões de acompanhamento musical.

**2.0. OBJETIVOS:**

**OBJETIVO GERAL:**

- Desenvolver habilidades e competências referentes à acompanhamento, leitura e execução de partituras, cifras, criação, improvisação e interpretação musicais.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar acordes maiores, menores, com sétima, aumentados e diminutos;
- Apresentar campo harmônico maior (Tétrades);
- Dominar os padrões rítmicos;
- Executar partituras de Autores Diversos;
- Rever cifras estudadas no curso de Educação Musical;
- Aplicar os encadeamentos: I, IV e V graus / IIm, V e I graus;
- Apresentar o ciclo das quintas;
- Apresentar abertura de acordes;
- Executar acordes com notas de tensão

**3.0. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

- Aproveitamento e desenvolvimento individual;
- Domínio do conteúdo programático;
- Participação e assiduidade;
- Desenvoltura e criatividade na execução dos estilos musicais estudados.

**4.0. CONTEÚDOS**

	<b>ASSUNTO</b>	<b>H/A</b>
--	----------------	------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de campo harmônico maior (tétrades)</li> <li>• Apresentação de cifragens usuais</li> <li>• Encadeamento do tipo: I – IV – V – I / IIm – V – I</li> <li>• Técnica: Tríades maiores e menores – todos os tons/ciclo das 5<sup>as</sup></li> <li>• Tétrades: acordes maiores e menores com sétima</li> <li>• Estilos: Baladas 4/4 e 6/8 / Valsa Jazz.</li> <li>• Tocar músicas com letra e cifra</li> <li>• Acordes com Notas de Tensão</li> </ul>	
---	--

## 5.0 BIBLIOGRAFIA

- ADOLFO, Antônio. O Livro do Músico – Harmonia e Improvisação para Piano, Teclados e Outros Instrumentos. 3ª edição. Editado por Almir Chediak. Ed. Lumiar.
- ROLLIN, Catherine. Músicas para Piano
- CHEDIK, Almir. Harmonia e Improvisação. 9ª edição. Vol I. Ed. Lumiar.
- CHEDIK, Almir. Dicionário de Acordes.
- KALLÁS, D. V. Aprenda Tocando.
- CHEDIK, Almir. Songbook.
- CURIA, Wilson. Vídeo-Aula – Improvisação Avançada.
- AYRES, Nelson. Vídeo-Aula – Princípios da Improvisação.
- FONSECA, A. C. P. Apostilas de aula de piano popular.

 <p><i>Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández</i> CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES</p>	
<b>PLANO DE ENSINO</b>	
<b>DISCIPLINA: Teclado</b>	<b>CURSO: Técnico – Instrumento</b>
<b>SÉRIE/TURNO: 2º Ano / Mat. Vesp. e Not.</b>	<b>CARGA HORÁRIA: 02 aulas semanais</b>
<b>PROFESSOR (A):</b>	<b>ANO LETIVO: 2020</b>

## 1.0. EMENTA DA DISCIPLINA:

Exploração e interpretação de diversos estilos musicais, utilizando técnicas e métodos necessários para a execução ao teclado.

## 2.0. OBJETIVOS:

### OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver habilidades e competências referentes à acompanhamento, leitura e execução de partituras, cifras, criação, improvisação e interpretação musicais.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar campo harmônico menor;
- Dominar os padrões rítmicos no estilo: Bossa Nova, Funk e Samba.
- Executar partituras de Autores Diversos.
- Aplicar os encadeamentos: 3ª e 7ª / IIm7(b5) – V7 – Im / IIm7(b5) – V7(b9) e Im7
- Apresentar arpejos diversificados / aplicados à cifras;
- Executar músicas com letra e cifra;
- Executar músicas por encadeamento de vozes;
- Transcrever músicas tocadas.

## 3.0. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Aproveitamento e desenvolvimento individual;
- Domínio do conteúdo programático;
- Participação e assiduidade;
- Desenvoltura e criatividade na execução do estilo musical estudado.

## 4.0. CONTEÚDOS

	ASSUNTO	H/A
--	---------	-----

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo Harmônico Menor</li> <li>• Encadeamentos: 3ª e 7ª / IIm7(b5) – V7 – Im / IIm7(b5) – V7(b9) – Im</li> <li>• Técnica de Tétrades: Arpejos</li> <li>• Técnica de Ciclo das Quintas com 9ª</li> <li>• Estilo: Bossa, Funk, Samba;</li> <li>• Tocar músicas com letra e cifra (acompanhamento e solo)</li> <li>• Escala Pentatônica Maior (Teclas Brancas)</li> <li>• Improvisos simples de Escala Pentatônica</li> <li>• Abertura de Acordes - Transcrever</li> </ul>	
--	--

## 5.0 BIBLIOGRAFIA

- ADOLFO, Antônio. O Livro do Músico – Harmonia e Improvisação para Piano, Teclados e Outros Instrumentos. 3ª edição. Editado por Almir Chediak. Ed. Lumiar.
- ROLLIN, Catherine. Músicas para Piano
- CHEDIAK, Almir. Harmonia e Improvisação. 9ª edição. Vol I. Ed. Lumiar.
- CHEDIAK, Almir. Dicionário de Acordes.
- KALLÁS, D. V. Aprenda Tocando.
- CHEDIAK, Almir. Songbook.
- CURIA, Wilson. Vídeo-Aula – Improvisação Avançada.
- AYRES, Nelson. Vídeo-Aula – Princípios da Improvisação.
- FONSECA, A. C. P. Apostilas de aula de piano popular.

 <p><i>Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández</i> CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES</p> <p><b>PLANO DE ENSINO</b></p>		
<b>DISCIPLINA: Teclado</b>	<b>CURSO: Técnico – Instrumento</b>	
<b>SÉRIE/TURNO: 3º Ano / Mat. Vesp. e Not.</b>	<b>CARGA HORÁRIA:02 aulas semanais</b>	<b>Ano Letivo: 2020</b>
<b>PROFESSOR (A):</b>		

**1.0. EMENTA DA DISCIPLINA:**

Partindo do princípio da didática da música “Popular”, estimula-se a criatividade e a desenvoltura na produção musical.

**2.0. OBJETIVOS:****OBJETIVO GERAL:**

- Desenvolver habilidades e competências referentes à acompanhamento, leitura e execução de partituras, cifras, criação, improvisação e interpretação musicais.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Explorar todos os recursos oferecidos pelo teclado;
- Desenvolver a percepção auditiva, melódica e harmônica;
- Utilizar técnicas para improvisação;
- Desenvolver sequenciamento;
- Vivenciar e executar os vários estilos musicais para atuar como acompanhante.

**3.0. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

- Aproveitamento e desenvolvimento individual;
- Domínio do conteúdo programático;
- Participação e assiduidade;
- Realização de técnicas e atividades em grupo.

<b>4.0. CONTEÚDOS</b>		
	<b>ASSUNTO</b>	<b>H/A</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Pentatônica Maior (Teclas Pretas) e Menor</li> <li>• Estilo: Swing</li> <li>• Revisão de todos os estilos já estudados</li> <li>• Músicas com letras e cifra (trabalhar o acompanhamento)</li> <li>• Abertura de Acordes – Transcrever</li> <li>• Executar peças de Autores Diversos</li> <li>• Preparação para Formatura</li> </ul>	

<b>5.0 BIBLIOGRAFIA</b>		
	<p>-ADOLFO, Antônio. O Livro do Músico – Harmonia e Improvisação para Piano, Teclados e Outros Instrumentos. 3ª edição. Editado por Almir Chediak. Ed. Lumiar.</p> <p>-IMPROTA, Tomás. Curso de Harmonia Popular. Rio de Janeiro: Printed in Brazil, 1998.</p> <p>-PLAYMUSIC – Revista – Ed. 2004 e 2005.</p> <p>-SÁ, Renato de. 211 Levadas Rítmicas. Irmãos Vitale.</p> <p>-OLIVA, C. A. Harmonia Funcional e Escalas para Improvisação. <a href="http://www.pdlaco.com">www.pdlaco.com</a> (Pura Música-200).</p> <p>-KALLÁS, D.V. Aprenda Tocando. De acordo com o programa do Curso Fundamental de Teclado do Conservatório Brasileiro de Música.</p> <p>-CHEDIAK, A. Dicionário de Acordes Cifrados. 9ª edição. Irmãos Vitale.</p> <p>-FARIA, N. A Arte da Improvisação. Ed. Lumiar.</p>	

**ANEXO B – Conteúdo programático do curso técnico de teclado do conservatório**

**Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez  
Curso Técnico – TECLADO**

**Conteúdo Programático  
1º Ano**

**1º Bimestre**

- Campo Harmônico Maior – Tonalidades de C e G
- Encadeamento: I – IV – V – I (Fazer nas tonalidades de C – D – G – Bb – Eb)
- Padrão – Balada 4/4: 01 música com solo e acompanhamento  
01 música apenas com acompanhamento
- Música para Piano (utilizar em leitura a Primeira Vista)
  - **OBS.:** Se o aluno der conta fazer encadeamento com inversões

**2º Bimestre**

- Campo Harmônico Maior – Tonalidades de D – A
- Encadeamento: I – IV – V – I (Fazer nas tonalidades de E – F – A – Db – Gb)
- Padrão – Balada 6/8: 01 música com solo e acompanhamento  
01 música apenas com acompanhamento
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira vista)
  - **OBS.:** Se o aluno der conta fazer encadeamento com inversões

**3º Bimestre**

- Campo Harmônico Maior – Tonalidade de E e F
- Encadeamento: IIm – V – I (Todos os tons)
- Padrão – Valsa Jazz: 01 música com solo e acompanhamento  
01 música com acompanhamento
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira vista)

**4º Bimestre**

- Encadeamento: IIm7 – V7(9) – I7M (Todos os tons)
- Abertura de Acordes – Escrever
- Executar música ou parte de uma música com Notas de Tensão
- Ciclo das Quintas (encadeado)
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira Vista)

**2º ANO****1º Bimestre**

- Encademento: IIm7(b5) – V7 – Im (Fazer com inversões nas tonalidades de Cm e Dm, com o padrão do bimestre)
- Encadeamento de 3ª e 7ª (Back Ground): C7M – F7M – Bº - E7 – Am7 – D7 – G7M – C7M – Gm7 – C7 – F#º - Fm7 C7M (Se possível aplicar BackGround)
- Técnica: Hanon nº 01
- Padrão – Bossa Nova
- Música para Piano(utilizar em leitura a primeira vista)

**2º Bimestre**

- Treinar formação de Acordes com Sétimas Maiores e menores
- Hanon nº 02
- Encadeamento: IIm7(b5) – V7 – Im (Tonalidades: Em – Fm – Am)
- Campo Harmônico Menor – Aplicado
- Padrão: Funk
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira vista)

**3º Bimestre**

- Encadeamento: IIm7(b5) – V7(b9) – Im7 (Tonalidades: Gm – Bbm – F#m)
- Hanon nº 03

- Abertura de Acordes
- Técnica: Ciclo das Quintas com 9ª
- Padrão: Samba
- Música para Piano(utilizar em leitura a primeira vista)

#### 4º Bimestre

- Música para Piano – Choro
- Hanon nº 04
- Escala Pentatônica Maior – I, IV e V no tom de C – Ritmo Bossa Nova
- Fazer improviso simples de escala pentatônica:
  - a. Praticar em C6 – frases com 8 compassos (Bossa Nova)
  - b. Praticar na seqüência de: 4/4 C7 | % | F7M Fm7 | C6 || Bossa Nova

### 3ºANO

#### 1º Bimestre

- Escala Pentatônica Maior – I, IV e V no tom de Eb – Ritmo Swing
- Padrão – Swing
- Revisão dos Padrões de Balada 4/4 e Balada 6/8
- Música para Piano(utilizar em leitura a primeira vista)

#### 2º Bimestre

- Abertura de Acordes – Escrever
- Escala Pentatônica Menor – I, IV e V nos tons de Am e Dm
- Revisão dos Padrões de Valsa Jazz e Bossa Nova
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira vista)

#### 3º Bimestre

- Preparação para Formatura
- Escala Pentatônica Menor – I, IV e V nos tons de Fm e Bm
- Revisão dos Padrões de Funk, Samba e Swing
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira vista)

#### 4º Bimestre

- Preparação para Formatura (continuação)
- Revisão de todos os padrões vistos durante o curso com encadeamento ou música
- Música para Piano (utilizar em leitura a primeira vista)
- Se não for fazer recital preparar repertório de livre escolha, por ex: músicas para casamento, festas juninas, Hino nacional, etc.