

Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino

TEACHING PRACTICES OF BACHELORS OF MUSIC PERFORMANCE: INSECURITIES AND DIFFICULTIES WITH TEACHING

VANESSA WEBER Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM ▶ vanewebersm@gmail.com

LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM ▶ l.wilke@hotmail.com

resumo

Apesar dos cursos de bacharelado em música não objetivarem a formação para a docência, o trabalho do egresso com o ensino do instrumento é um caminho profissional trilhado por muitos instrumentistas. A partir dos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o processo de construção da docência do bacharel em instrumento, este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre as principais dificuldades e inseguranças no início de suas práticas docentes. A investigação biográfico-narrativa (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001) foi utilizada como metodologia para a realização da pesquisa e para a construção das narrativas de três professores de instrumento. Como resultados, percebemos que a partir dos diferentes contextos de trabalho surgem dificuldades envolvendo metodologias de trabalho, alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamento com os pais, falta de motivação para o estudo, dentre outros aspectos. Apesar de difíceis, esses momentos constituem-se como potenciais para a aprendizagem docente, de modo que os professores, ao refletirem sobre sua prática e buscarem soluções para suas dificuldades, aprimoram sua docência. Conscientes de que as narrativas dos três bacharéis não representam a totalidade dos percursos formativos para a docência, acreditamos que a reflexão sobre essas dificuldades e sobre a forma como os professores as resolveram se torna relevante e pode servir de referência para professores iniciantes na prática de ensino instrumental.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente, ensino de instrumento, construção da docência.

abstract

Even though teaching is not the goal of a bachelor of music program, the work with musical instrument teaching is a common situation to many musicians. Drawing from a research, which aimed to understand the process of learning to teach of the bachelor of music performance, this paper has the objective of presenting and reflecting on their main difficulties and insecurities in the beginning of their teaching career. The

biographical-narrative research (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001) was used as the methodology for this research and for constructing the narratives of three musical instrument teachers. As results, we were able to observe that from different work contexts there arise difficulties and situations with which the bachelor do not know how to deal, such as unfamiliar methods, students with learning disabilities, relationship with student's parents, student's lack of motivation, among others. Although difficult, those moments become a learning situation for the bachelor, so that the teachers, when pondering over their practice and searching for solutions to their problems, end up improving their teaching skills. We are aware that the narratives of three bachelors do not represent the totality of all teacher education paths. However, we believe that the reflection on these situations and obstacles, as well as on the way the teachers solved them, becomes relevant and can be a reference for novice teachers.

KEYWORDS: teaching practice, musical instrument teaching, learning to teach.

Introdução

A atuação docente dos bacharéis em instrumento é tema abordado por diversos autores (Araújo, 2005; Bozzetto, 2004; Glaser; Fonterrada, 2007; Oliveira, 2007; Santos, 2008, dentre outros) envolvendo, segundo Louro (2003, p. 103), uma questão que “parece estar associada com a própria cultura historicamente constituída da música erudita”. O fato de o bacharel trabalhar com a docência, para além da performance, é uma situação recorrente entre muitos instrumentistas. Além disso, de forma geral, a sociedade percebe o bacharel como um potencial professor de seu instrumento. Essa situação nos leva a alguns questionamentos: o bacharel está apto para trabalhar com o ensino de instrumento? Como aprende a ensinar? De que forma constrói saberes docentes necessários à prática pedagógica? A partir desses questionamentos e inquietações, desenvolvemos uma pesquisa¹ que teve como objetivo compreender o processo de construção da docência de instrumentistas bacharéis que atuam como professores de instrumento. A investigação teve como suporte teórico os estudos sobre saberes docentes (Gauthier et al., 2006; Tardif, 2012), processos formativos e construção da docência (Isaia; Bolzan, 2009; 2010). A partir dessas referências, compreendemos que a aprendizagem da docência, denominada nesse estudo como *construção da docência*, ocorre por meio de um conjunto de processos formativos, que se configuram como as experiências com as quais os professores constroem sua identidade profissional e adquirem saberes voltados à ação docente.

Com tal investigação, percebemos a importância das experiências de ensino para a aprendizagem docente do bacharel. Assim, buscamos, neste artigo, apresentar e refletir sobre

1. Weber (2014), pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

as principais dificuldades e inseguranças desse professor, no início da docência, tendo como base as experiências de três docentes-bacharéis².

Caminhos metodológicos

Para compreendermos os processos de construção da docência dos docentes-bacharéis, conhecendo suas inseguranças e dificuldades com o ensino, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando dar “voz” aos professores de instrumento através da investigação biográfico-narrativa, uma das vertentes do método biográfico. Segundo Bolívar e Domingo (2006), por meio da investigação biográfico-narrativa o pesquisador proporciona um lugar de destaque à voz dos professores na pesquisa. Assim, seus relatos de vida e experiência “tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstâncias que – desde sua perspectiva – tem influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem” (Bolívar; Domingo, 2006, p. 8).

A produção dos dados da pesquisa foi realizada a partir de *entrevistas biográficas*. Por meio desse tipo de entrevista, que se assemelha a uma conversa, mas na qual a voz do entrevistador permanece em segundo plano, os professores foram incentivados a refletir e rememorar momentos de sua formação e do início de sua docência. Durante a entrevista biográfica, o entrevistado, “induzido ou guiado pelo entrevistador, conta como foi sua vida como uma totalidade de dimensões mais relevantes, ou resume alguns momentos ou temas específicos, de modo que tenha certa ordem coerente” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 159). Fizeram parte do grupo de professores entrevistados três bacharéis, formados no curso de música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que atuam com a docência de seu instrumento como principal atividade profissional. Com a intenção de preservar a identidade dos professores, os mesmos escolheram pseudônimos para serem identificados na pesquisa: Jaqueline, Clara e Renato. No momento da pesquisa, os colaboradores atuavam como professores há menos de dez anos, em diferentes contextos educativos. Jaqueline trabalhava em um projeto social com o ensino de violoncelo, Clara era professora de piano em um conservatório e Renato dava aulas de violino em um curso de extensão de uma universidade.

Após recebermos a autorização dos colaboradores para a utilização das narrativas, iniciamos o processo de análise e interpretação dos dados. Nessa etapa da pesquisa nos baseamos na análise textual discursiva, a qual corresponde a uma “metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 7). A análise se dividiu em três etapas: desconstrução e unitarização das narrativas; categorização; e captação do novo emergente, etapa na qual descrevemos as compreensões atingidas por meio da análise e interpretação dos dados. A partir de excertos das narrativas, neste artigo refletimos sobre o início da docência, apresentando situações de dúvidas, incertezas e aprendizagens, de forma

2. O termo “docente-bacharel” é utilizado para representar os profissionais que tiveram sua formação em cursos de bacharelado, que atuam com a performance, mas privilegiam a docência como atividade profissional (Weber, 2014).

que o leitor possa compreender como ocorreu o processo de aprendizagem docente dos três bacharéis entrevistados, processo que pode servir de referência a outros professores.

Inseguranças e dificuldades da docência

Ao iniciar a prática docente, ainda no curso de graduação, os três bacharéis receberam apoio e orientação de seus professores, tendo esses antigos professores como modelos para suas práticas profissionais. As experiências iniciais com a docência, porém, não foram fáceis, mesmo contando com orientações, visto os inúmeros desafios que os processos de ensino e aprendizagem envolvem. Assim, apontam que no início da docência sentiam insegurança junto aos alunos e que, mesmo com o passar dos anos atuando como professores de instrumento, ainda surgem dificuldades e dúvidas sobre como conduzir o ensino.

[...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional. (Tardif, 2012, p. 51)

O momento da prática pedagógica apontado por Tardif (2012) como um dos momentos de aprender a profissão e de se mostrar capaz como professor também é apontado pelos bacharéis. Uma das situações que geram inseguranças está relacionada à iniciação do aluno ao instrumento, ou seja, ao início da aprendizagem. Ser o primeiro professor de instrumento de um aluno é considerado pelos entrevistados como um fato importante e delicado. Nesse sentido, sentem receio de estarem conduzindo o processo de aprendizagem de forma equivocada.

Então eu lembro que foi muito, no início, aquela insegurança. Como eu vou ensinar uma pessoa a tocar violoncelo que é um negócio tão complexo, tão difícil. [...] Olha a importância de ser o primeiro professor, de ser quem vai ensinar você a sentar na cadeira, de ser aquela pessoa que está te ensinando a pegar no arco... porque se aquele trabalho for malfeito, essa pessoa pode ficar com vícios para o resto da vida e de repente se tornar um péssimo instrumentista, né? Então é um negócio que exige muita responsabilidade. Eu ficava muito preocupada de talvez não estar ensinando do jeito certo, porque eu ainda não tinha cem por cento de confiança na minha técnica. Então eu ficava pensando, “ah, é assim que eu faço, mas será que assim é o certo?”. (Jaqueline)³

Importante salientar que, normalmente, as dúvidas que surgem em relação ao bacharel como professor de instrumento estão vinculadas ao fato de que sua formação não teve como foco o ensino e os conhecimentos pedagógicos. Porém, para as professoras Clara e Jaqueline as inseguranças não surgiram relacionadas a esses conhecimentos, mas, sim, aos conhecimentos envolvendo a técnica do instrumento. Para atuar como professor, o bacharel necessita dos conhecimentos pedagógicos assim como de uma gama de conhecimentos relacionados ao instrumento. No momento em que Clara e Jaqueline passaram a atuar como professoras, surgiram dúvidas sobre aspectos técnicos, tanto no que tange à execução

3. As narrativas dos colaboradores serão apresentadas em itálico ao longo do texto.

instrumental quando ao como ensinar tais conhecimentos. Sabendo que, ao ensinarem, eram tidas como modelos para os alunos, as professoras passaram a questionar sua própria execução, se estavam tocando com a técnica correta, se estavam construindo isso junto aos alunos e se estavam percebendo as dificuldades dos estudantes.

Jaqueline acredita que ensinar é refletir sobre o que faz. Assim, para ensinar determinada posição do violoncelo, precisa refletir sobre como faz, para, então, construir esses movimentos com seus alunos.

Então eu lembro que foi um período de muito receio, de estar fazendo a coisa de um jeito assim, não de qualquer jeito, mas de estar ensinando, de repente, alguma coisa errada, de não estar conseguindo passar para o aluno tudo o que ele precisava saber. Mas também foi um momento muito importante porque me fez refletir sobre as coisas e trazer para o consciente movimentos que já eram inconscientes e involuntários. "Como eu mudo de posição? Ah, assim, assim." Então parecia que eu estava reaprendendo, passando por cima das coisas como se eu estivesse relendo um texto e relendo todas as minhas anotações desses textos, anos depois. Então eu lembro que foi muito importante para mim, exatamente por fazer essa releitura de como eu toco. Mas foi um período de medo mesmo. De não querer ensinar nada errado e ficar com receio de que o aluno não estivesse entendendo o que eu estava querendo dizer. Mas passado isso, foi mais tranquilo. (Jaqueline)

Os momentos de reflexão sobre a prática, como narrado por Jaqueline, não somente sobre a prática pedagógica, mas também sobre a performance no instrumento, são importantes para a construção docente do bacharel. Segundo Bolzan (2002, p. 17), ao refletir, o professor "passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar". A partir da reflexão, o professor passa a se conhecer melhor como instrumentista e como professor, passa a refletir sobre como faz para que as coisas "aconteçam" tecnicamente no instrumento e qual a melhor forma de ensinar a seus alunos. Clara também aponta a importância de reaprender a tocar o instrumento para ensinar aos alunos.

O importante foi esse reaprender que eu tive no início do curso. Eu tive que reaprender algumas coisas... E ficar atenta para que aquilo não acontecesse com meus alunos. De repente, até agora, eu posso estar pecando, né? Dando aula para os meus alunos, porque, e se as partes que eu não tive dificuldade eu não esteja prestando atenção na aula deles? É um risco que a gente corre todos os dias. (Clara)

Além da insegurança em torno das decisões mais acertadas para o ensino dos alunos, os professores apontam outras dificuldades que vivenciaram durante suas práticas docentes. Nesse sentido, classificamos em seis categorias as dificuldades apontadas pelos bacharéis em situações docentes, sendo elas: 1) Alunos sem habilidade; 2) Alunos tímidos; 3) Alunos com algum tipo de deficiência; 4) Alunos com a técnica instrumental mais avançada que o professor; 5) Relacionamento com pais de alunos; e 6) Falta de consciência sobre a importância do estudo do instrumento por parte de pais e alunos.

A ideia de que o músico precisa possuir talento especial, dom para tocar o instrumento, é comum entre pessoas que estão fora do campo musical, porém, também é reforçada pelos

próprios músicos e por educadores (Schroeder, 2004). Essa visão faz com que, muitas vezes, se acredite que, para aprender a tocar um instrumento, as pessoas precisem nascer com certas aptidões. Percebemos nas narrativas que Clara e Jaqueline acreditam que algumas “habilidades” são necessárias para a aprendizagem do instrumento. Por isso, ao se depararem com alunos com dificuldades de aprendizagem, perceberam essa situação como problemática, a qual, por vezes, levou à desistência do aluno.

Ela realmente tinha muitos problemas técnicos. Tinha muita dificuldade de segurar o arco, ela tinha muita dificuldade de lembrar-se das posições das notas na partitura, não conseguia diferenciar Si de Sol, essas coisas. E ela não tinha nenhum ouvido musical. Então eu podia tocar a nota Lá e a nota Dó e para ela era a mesma coisa. Isso, para mim, foi uma dificuldade muito grande, porque eu não sabia mais como abrir a cabeça dela e botar as coisas pra dentro e costurar de novo. Foi bem complicado e não deu certo. A gente tentou, eu tentei várias coisas, aí teve uma época em que cheguei a abandonar completamente os métodos com ela e comecei a fazer que nem minha profe de flauta doce fazia: pegava a partitura, escrevia os exercícios com ela e explicava tudo. E eu percebia que ela se esforçava, mas não tinha jeito. Então a gente teve pequenos progressos, mas no fim das contas ela acabou desistindo. Eu acho que era uma coisa assim, ela gostava de música, mas não era pra ela. Eu acho que foi o que ela percebeu, que ela gostava muito de música, mas que não tinha como trabalhar, não tinha como, não conseguia mesmo. Então eu acho que no fim das contas, o violoncelo, ela resolveu assim, no sentido de que não precisava deixar de gostar daquilo, mas que para sentar e tocar ela não servia mesmo. (Jaqueline)

Nesse contexto, nem sempre os professores sabem como agir com os alunos quando estes não conseguem compreender aspectos musicais ou da técnica do instrumento. Nesses momentos, a ausência de conhecimentos pedagógicos se torna notória para o bacharel em instrumento, o qual não teve, em sua formação, disciplinas que orientassem os processos de ensino e aprendizagem do aluno, viabilizando maneiras diferentes de se lidar com estudantes com certas dificuldades. Além disso, devido à concepção de que, para tocar um instrumento musical a pessoa deve ter talento, uma aptidão musical, muitos professores “desistem” de buscar outras formas de ensinar determinados alunos que não demonstram tais características, já que estes “não servem para a música”. Ao refletir sobre a situação narrada, a qual pode ocorrer com qualquer professor de instrumento, nos questionamos: considerando que a aluna demonstrava esforço e conseguia pequenos progressos, se a professora tivesse buscado outras formas de ensino, outras maneiras de trabalhar com as questões musicais e técnicas do instrumento, a aluna teria desistido? Se a professora tivesse formação pedagógica, teria trabalhado de outra maneira? Percebemos que, se o professor acreditar que sem “habilidade para música” o aluno não aprenderá, no momento em que se depara com um estudante que não demonstre tal habilidade, de modo geral, não fará esforços para que o mesmo aprenda. Muitas vezes, após diversas tentativas sem sucesso junto ao aluno, o professor desiste.

Às vezes a gente está estressado - nossa, já fiz tudo! Acho que já fiz tudo: troquei o método, tirei o método, ele quer tocar música de filme, tu dá música que está rolando na internet. Chega o aluno: professor, escutei a música tal, vi no Youtube. Ele até traz a partitura, tu vê que aquilo não é possível, tu adapta para satisfazer o aluno e ainda assim não dá certo... Aí tu começa a ficar arrasada. Mas, de repente, tu acaba tendo que admitir que em alguns casos, talvez, a pessoa realmente não tenha habilidade para aquele instrumento.

Não estou dizendo que ele não tem habilidade para música. De repente ele precisa ter experiências com outros instrumentos. Mas tu vai indo, porque tu dizer para alguém que não é para estudar música é a pior coisa. É ruim. (Clara)

As dificuldades que os professores vivenciam ao trabalhar com alunos “sem habilidades” musicais são fortemente influenciadas pelo mito do talento, do dom, das habilidades que o músico deve possuir. Schroeder (2004) aponta que

[...] não se trata efetivamente de negar a existência do “talento” e mesmo do “gênio” musical. Há que se ter em mente, contudo, que “gênios” e “talentos” existem e são exceções em qualquer área. Entretanto, na música, muitas vezes essas qualidades são consideradas condição *sine qua non* para o sucesso. E isso, educacionalmente, é extremamente desastroso, pois provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em “musicais” ou “não musicais” e uma consequente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos, que geralmente são levados em “banho-maria” até que desistam, por se verem totalmente inaptos para a música. (Schroeder, 2004, p. 117-118)

Diante dessas situações, é importante que o professor tenha em mente que todos são capazes de aprender, alguns com mais facilidade que outros, de modo que ao mestre compete buscar continuamente diferentes maneiras de ensinar, pautadas nas dificuldades de cada aluno.

Outro aspecto apontado pelos bacharéis como dificuldade na docência diz respeito à situação de ensinar alunos tímidos e sem segurança para tocarem diante de outras pessoas.

Eu tinha uma aluna muito difícil. Ela estudava muito e tinha muita dedicação. Dedicava-se e tinha muita vontade, mas tinha uma vergonha imensa de tocar, tinha muita dificuldade de sentar e ter aula. Ela tinha vergonha até de ter aula. Então eu não sabia muito como lidar com aquilo. Eu não sabia como fazer para ela ficar mais a vontade. Então eu lembro que isso foi uma coisa que me deixou muito preocupada, porque eu nunca conseguia dar aula para ela, porque ela tinha muita vergonha mesmo, ela não se sentia tranquila para sentar e tocar uma nota. (Jaqueline)

Considerando que o bacharel se baseia, muitas vezes, em suas próprias experiências como aluno, no momento em que atua como professor de instrumento, agir em situações com as quais não está acostumado, as quais não vivenciou, torna-se uma dificuldade. Nesse sentido, sem modelos, referências ou conhecimentos sobre como agir diante de tais dificuldades, o professor precisa buscar outros meios para chegar a respostas adequadas a seus alunos. Jaqueline acredita que não conseguiu resolver a dificuldade de sua aluna com timidez, porém, tomou atitudes nessa direção e, mesmo sem perceber, contribuiu para que a aluna tivesse mais tranquilidade e conseguisse tocar o instrumento em frente a outras pessoas.

Na verdade eu acho que não resolvi muito essa questão. Eu acho que quem se resolveu foi ela, que com o tempo foi criando certa confiança e aí foi tocando, foi tendo coragem de tocar. Eu acho que ela foi se tranquilizando. Eu tentei mudar minha postura de diversas maneiras. Eu tentei ser muito legal, tentei ser tranquila, tentei deixar ela falar um pouco o porquê daquele pânico todo... E aí depois que ela conseguia tocar para mim, eu comecei a tentar fazer com que ela conseguisse tocar para outras pessoas. Primeiro para a mãe,

depois abrindo um pouquinho, fazendo um pequeno recital na casa dela, essas coisas. E até o final daquele ano eu consegui a proeza de fazer ela tocar para alguns dos outros professores do Curso de Extensão⁴. Mas eu acho que foi muito aos poucos porque no início ela não conseguia tocar nem para mim. Então foi um negócio de ir criando, fazendo com que ela criasse uma confiança, não só em mim como professora, mas nela também como aluna. Acho que quem foi se resolvendo mesmo foi ela, que foi se acalmando. Eu só podia tentar mudar minha postura para fazer com que ela se sentisse à vontade. Não era uma questão técnica. (Jaqueline)

Outra dificuldade apontada pelos professores faz referência ao ensino de instrumento a pessoas com deficiência. Muito se ouve sobre o discurso de que a música contribui para a formação de todos e é um bem para o desenvolvimento do ser humano. Ao pensar em “todas as pessoas”, incluem-se aquelas com deficiência. Porém, poucos são os professores que se sentem preparados para ensinar alunos com deficiência, de modo que “as escolas ou os professores muitas vezes ficam receosos de arcar com alguma responsabilidade sobre a saúde de uma pessoa com deficiência” (Louro, 2006, p. 25).

Teve um menino, ele era adulto, e ele não conseguia ter coordenação motora. De fazer nada no piano, que fosse o suficiente, o mínimo. Ai eu pensava, vamos sair do piano e vamos fazer com o piano fechado. Ele não conseguia, ele não tinha coordenação motora mesmo. E até hoje eu não sei se ele tinha algum problema neurológico, psicomotor, ou o quê, porque ele também não me falava. Ele tinha problema na fala. Só que, tu fica pensando, tu volta, faz um retrocesso e pensa: puxa vida, mas e como é que eu ia saber dessas coisas? Tá, poderia ter tido uma cadeira na graduação, mas são tantas síndromes, são tantas doenças, são tantos problemas de dificuldade de aprendizagem. Ou até tu ter um aluno superdotado, que a gente não ouve falar tanto, de a gente ensinar tudo tão rápido e teu aluno aprende, e teu aluno aprende e teu aluno aprende, e tu: e agora, como é que eu lido com um aluno com altas habilidades? (Clara)

Como apontado, a formação no bacharelado não tem como foco a preparação do bacharel para a docência do instrumento, de modo que dificilmente terá alguma noção sobre como trabalhar com o ensino para pessoas com deficiência. Nesse sentido, é importante mencionar que os cursos de licenciatura apresentam em suas matrizes, por vezes, disciplinas voltadas ao assunto, as quais, via de regra, tratam do tema de modo amplo, sem considerar as especificidades da área. Assim, verifica-se a necessidade de cada professor complementar sua formação de modo a construir novos conhecimentos que atendam suas necessidades. Louro (2006) sugere que o professor de música que trabalha com pessoas com deficiência deve buscar conhecimentos envolvendo o

[...] processo de desenvolvimento e aprendizagem, ser capaz de criar adaptações, compreender aspectos da psicomotricidade, informar-se sobre as características básicas das deficiências, entre outros assuntos, para que possa lidar com os novos desafios e superar as dificuldades. (Louro, 2006, p. 32)

4. Curso de extensão em música da UFSM, no qual Jaqueline atuou enquanto cursava o bacharelado em música.

Renato também teve experiências junto a um aluno com deficiência e, como sugerido pela autora, buscou suprir suas necessidades de modo a ensinar ao estudante.

Há mais ou menos dois anos, numa apresentação do grupo Suzuki, a mãe, o pai e a criança vieram me procurar e disseram: olha, eu gostaria muito que meu filho fizesse aulas de violino, só que ele tem um problema, ele tem paralisia no lado esquerdo do corpo. Eu olhei para eles assim, humm, eu não sei como te ajudar, mas vamos lá! [...] Mas foi assim: olha, eu não sei o que fazer, a gente vai juntos tentar achar uma solução. Então naquele período a gente teve várias reuniões, ela chamou a junta médica do menino, a gente conversou e aí o Fábio⁵ começou a ter aula comigo. E, por exemplo, o que eu posso te dizer, hoje ele caminha e fecha a mão. Como é que eu procurei o conhecimento para isso? Eu conversei com os médicos dele, procurei material na internet, conversei com pessoas. Uma vez, nessas minhas de abrir a revista [Revista do Método Suzuki] eu vi uma menininha que tinha paralisia e estava tocando violino. Eu peguei, olhei o nome da mãe dela e liguei na hora: Olha, estou com a situação tal e tal, o que tu me sugere? E aí foi toda uma adaptação do que eu sabia dentro da metodologia Suzuki para que ele desenvolvesse uma aprendizagem. (Renato)

A partir da experiência de Renato, podemos perceber que, no momento em que surgem dificuldades, mesmo que o bacharel não tenha formação e preparo para essas situações, se buscar o conhecimento necessário, poderá superar os problemas ou se aproximar de respostas, encontrando alternativas para ensinar. Além disso, é importante lembrar que todos os alunos, com deficiência ou não, diferenciam-se em algum aspecto, de forma que o professor de instrumento vivenciará constantemente a necessidade de fazer adaptações para que todos os alunos aprendam. Louro (2006) afirma que

[...] adaptar faz parte do processo natural de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Isso não significa que os métodos ou técnicas utilizados para educar uma pessoa com deficiência, sejam os mesmos utilizados para educar uma pessoa sem comprometimento. Às vezes, quando o comprometimento é ínfimo ou nada interfere no fazer musical ou na cognição, a maneira de ensinar é a mesma. Mas, frente a dificuldades extremas, faz-se necessário métodos alternativos ou adaptações. (Louro, 2006, p. 29)

Por meio do estudo, da busca pela complementação em sua formação e das adaptações na metodologia de trabalho, Renato chegou a resultados positivos com seu aluno. Tal experiência foi proveitosa tanto para o aluno e sua família quanto para Renato, que, a partir do desafio e da busca sistemática por respostas, pôde ampliar seus conhecimentos docentes. Muitas vezes, os professores sentem-se desconfortáveis diante de circunstâncias para as quais não foram preparados, porém, é importante perceber que essas situações, permeadas por dificuldades, oportunizam o crescimento do bacharel como professor. Ao buscar o conhecimento necessário para resolver as dificuldades da prática pedagógica, o bacharel incrementa sua formação e sua construção como docente.

Essa foi a primeira vez que eu lembro assim: uau! O que eu vou fazer? Uma pessoa que não tem movimento justamente na mão que vai desenvolver a questão melódica do instrumento. O que fazer? E eles regressaram a Brasília agora e foi muito bom. A mãe dele

5. O nome do aluno é fictício.

então mostrou, a gente chama de foto porque eu não lembro o nome do exame, uma foto do cérebro dele em atividade antes de fazer música e depois. Então digamos que tinha 20% de luz nos pontinhos e depois era tipo 60%. Então ela acredita que todo esse envolvimento musical que ele teve ajudou bastante na criação dessas conexões. Lógico que com fisioterapia. A fisioterapeuta vinha para a aula. A gente fez várias adaptações. O violino dele era amarrado com uma fita elástica. Então ele estava começando a tocar! (Renato)

Além da experiência com o aluno com deficiência, Renato narrou dificuldades junto a outro aluno, cujo desenvolvimento técnico ia além do seu. Na metodologia Suzuki, o aluno vai progredindo tecnicamente na medida em que completa os livros de repertório. Na época em que vivenciou essa experiência, Renato não havia terminado o estudo de todos os livros; assim, ficou preocupado em não saber como conduzir o processo de ensino de forma a contribuir com o aprendizado do aluno.

Teve outra situação em que peguei um aluno que estava muito além, tecnicamente, do que eu. Eu fiquei muito preocupado. Aí fui procurar orientação com o meu professor da época e ele disse: Renato, o que eu posso te dizer é o seguinte, por mais que o aluno esteja além tecnicamente, você sempre tem alguma coisa para passar para ele. E foi uma coisa que funcionou muito bem naquele semestre e foi bom para mim, porque eu me puxei mais na questão da performance. Isso porque eu estava, sei lá, estava fazendo o Curso 4 do Suzuki e o aluno estava no livro 6. Então era complicado. (Renato)

Diante dessa situação, percebemos novamente a importância dos professores orientadores para os bacharéis em instrumento. No momento em que o docente-bacharel encontra-se em uma situação difícil, o professor da graduação constitui-se como guia e orientador, de modo que suas sugestões tornam-se referências para a prática pedagógica. Porém, em algumas circunstâncias, os entrevistados sentem que não podem buscar esse auxílio, sobretudo quando o problema envolve a relação com os pais dos alunos. Clara narra situações que vivenciou e que contribuíram para que considerasse o relacionamento com os pais um dos aspectos mais difíceis em sua prática docente.

O que eu considero mais difícil na tarefa de dar aulas hoje... até agora, é a situação de lidar com os pais. Por exemplo, no início, nas primeiras vezes que eu dei aula profissionalmente, digamos, depois de sair da graduação, tinha pais que chegavam e me diziam assim: professora, a senhora não vai ensinar música da Xuxa, né? Porque ele [aluno] é da religião X e isso, isso e isso não pode. Daqui a pouco chegava um outro pai: professora, minha filha não vai cortar as unhas porque ela faz dança do ventre e tem que ter unha comprida pintada, e porque ela tem que usar um monte de anel, e não sei o quê. Os conflitos que tu não espera são desse tipo e para mim ainda são os piores. (Clara)

Por serem situações que envolvem particularidades das famílias, Clara acredita que não poderia buscar auxílio e orientação com suas antigas professoras. Assim, tentava lidar sozinha com as dificuldades. É possível que, se a colaboradora tivesse buscado auxílio junto a colegas, professores ou a partir de pesquisas, pudesse compreender melhor as situações e resolvê-las em menos tempo. Porém, com os anos de docência, Clara aprendeu a lidar com os pais dos alunos, o que demonstra a importância da experiência adquirida com o tempo enquanto dimensão implicada na construção de saberes docentes.

Ah, hoje eu já estou bem mais confortável com essas situações, consigo discernir melhor. Mas no início chegava em casa chocada, porque era o tipo de coisa que eu não poderia procurar em um artigo científico como é que ia resolver isso, ou ligar para uma das minhas ex-professoras e dizer: ah, estou com essa situação assim, assim e assado... Porque aquela situação provavelmente fosse algo muito específico daquela região, daquela cultura, daquele pessoal que eu estava lidando. Então, às vezes tu vai deixando. Tu faz de conta que tu vai aceitar e aos pouquinhos tu começa a pedir aquilo de novo, assim como o fato de estudar diariamente. (Clara)

O relacionamento com os pais dos alunos também é levantado por Renato. O professor afirma manter um bom relacionamento com os pais de seus alunos e, para isso, antes do início das aulas, explica como é sua metodologia de trabalho para que não aconteçam situações semelhantes às vivenciadas por Clara. Compreendemos que o professor precisa ser flexível com pais e alunos, porém, deve se manter fiel ao que acredita no ensino do instrumento. Assim, poderá adaptar o repertório selecionado ao gosto musical dos alunos, mas se baseará em algumas “regras”, de modo que o ensino funcione da maneira que planejou. Nesse sentido, Clara elaborou e apresentou aos pais e alunos um termo de esclarecimento sobre o que representa ter aula de instrumento. Essa foi a forma que a professora encontrou para solucionar, ou ao menos minimizar, outra dificuldade vivenciada durante a docência, envolvendo a questão da falta de consciência e da sistematicidade no estudo do instrumento por parte de pais e alunos.

As crianças estão acostumadas a ir para o colégio e estudar um dia antes da prova e tirar nota dez. Elas são superdotadas? Não, claro que não. Mas até os pais se darem conta de que o estudo do piano é totalmente diferente, essa é uma das piores partes. De certa forma, com a performance, tu te realiza através do aluno. E é difícil controlar tua ansiedade com relação à produtividade daquele aluno. E isso sempre foi uma constante, desde que comecei a dar aulas até agora. Espero que fique um pouco mais moderado ao longo dos anos. Mas aí acontecem coisas muito desagradáveis, porque os pais não estudaram instrumento, os seus filhos estão estudando numa escola que para eles é uma atividade extra, mas para ti, que está dando aula, aquilo é mega importante. É uma das partes mais delicadas de lidar. (Clara)

Ao refletir sobre formas de melhorar a prática, de responder às dificuldades pedagógicas, o bacharel está pensando, refletindo sobre a docência, ampliando seus conhecimentos, o que é positivo tanto para o professor quanto para os alunos. Como a aprendizagem docente ocorre ao longo da vida, é normal encontrarmos inseguranças e dificuldades diante de problemas inerentes à trajetória docente dos bacharéis. As indagações que o bacharel não sabe como responder o impulsionam para a busca de novos conhecimentos, novas aprendizagens e para sua construção enquanto professor. Nesse sentido, percebermos as dificuldades vivenciadas na prática como oportunidades para que o professor cresça na docência, de modo a ampliar seus conhecimentos a partir das contínuas aprendizagens decorrentes das situações de sala de aula.

Considerações finais

“Acaba que todo bacharel vai dar aula em algum momento da vida” (Jaqueline).

A partir da realidade presente nessa frase da professora Jaqueline, buscamos compreender como ocorre o processo de construção da docência do bacharel em instrumento e percebemos que os momentos de prática pedagógica são de grande importância para essa aprendizagem. Assim, buscamos, com este artigo, apresentar e refletir sobre dificuldades e inseguranças que os três docentes-bacharéis colaboradores vivenciaram no início da docência. As situações apresentadas e a forma como os bacharéis lidaram com as mesmas podem servir de referência para professores de instrumento.

Com a análise das narrativas, percebemos que a partir dos diferentes contextos de trabalho surgem dificuldades e situações com as quais os bacharéis não sabem lidar. Nesse sentido, o contato com metodologias com as quais não estão habituados a trabalhar, alunos com dificuldades de aprendizagem, relacionamento com pais dos alunos, falta de reconhecimento e motivação por parte dos aprendizes, dentre outros, são alguns dos desafios a serem enfrentados. Apesar de difíceis, tais momentos propiciam oportunidades para que os docentes-bacharéis busquem referências que contribuam para a superação das dificuldades, apontando possibilidades para a resolução de situações. Todas as experiências constituem-se, portanto, como elementos que potencializam a aprendizagem docente do bacharel, de modo que os professores, ao refletirem sobre sua prática e buscarem soluções para suas dificuldades, aprimoram-se como docentes.

Ao longo da pesquisa, compreendemos que não existe uma única forma de se tornar professor, ou seja, de aprender a docência e de lidar com os diferentes desafios encontrados na prática pedagógica. Cada bacharel em instrumento torna-se docente-bacharel através da construção e da mobilização de saberes, os quais são integrados ao ser professor por meio da formação, das vivências junto a professores e colegas e da experiência com a prática pedagógica. Salientamos que as narrativas dos colaboradores não representam a totalidade de possibilidades de percursos formativos e de processos de construção da docência. Nesse sentido, não buscamos tirar generalizações das narrativas, mas compreender possíveis caminhos para a construção da docência do professor de instrumento.

Acreditamos que a reflexão apresentada neste artigo possa contribuir com bacharéis que atuam com a docência e com os demais professores de instrumento, independentemente de sua formação, visto que as situações apresentadas são correntes nas práticas de ensino de instrumento. A reflexão sobre essas situações e dificuldades e sobre a forma como os professores as resolveram se torna relevante e pode servir de referência para iniciantes na prática de ensino instrumental. Da mesma forma, contribui para as discussões voltadas ao currículo dos cursos de bacharelado em instrumento, reforçando a necessidade de espaços para discussão sobre as diferentes possibilidades profissionais do bacharel e de momentos de prática pedagógica orientada durante a graduação.

Referências

- ARAÚJO, Rosane. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfico y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, Art. 12, Sep. 2006. [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125]
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque e metodología*. Madrid: La muralla, 2001.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da Fundarte, 2004.
- GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GLASER, Scheilla R; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.
- ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris, (Org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.
- ISAIA, Sílvia; BOLZAN, Dóris. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 25., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-14.
- LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 101-105, mar. 2003.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, São Paulo: Ed. do autor, 2006.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- OLIVEIRA, Karla. *Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SANTOS, Ana Roseli. *Formação e prática do professor de instrumento de cordas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 109-118, mar. 2004.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- WEBER, Vanessa. *Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Recebido em
16/10/2017

Aprovado em
29/12/2017

Vanessa Weber é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Senac – São Paulo. Cursa Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Integrante do grupo de Pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Professora da disciplina “Linguagem Musical na Educação”, do curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Luciane Wilke Freitas Garbosa é Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialista em Ensino superior pela Universidade de Cruz Alta. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Departamento de Metodologia do Ensino. Vice-líder do grupo de pesquisa Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.