

# Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico

OSWALDO AMORIM: FOUNDATIONAL AND SPECIFIC DIDACTIC GESTURES IN THE ELECTRIC BASS TEACHING

**ANCO MARCOS SILVA DE MENEZES** Universidade de Brasília – UnB ▶ [anco.menezes@yahoo.com.br](mailto:anco.menezes@yahoo.com.br)

**MARCUS VINICIUS MEDEIROS PEREIRA** Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/Universidade de Brasília – UnB ▶ [markusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:markusmedeiros@yahoo.com.br)

## resumo

O texto apresenta uma análise da ação docente de Oswaldo Amorim, professor de baixo elétrico bem-sucedido da Escola de Música de Brasília. A pesquisa, de caráter qualitativo, aliou a entrevista narrativa à observação não participante, instrumentalizada com as lentes teóricas dos gestos didáticos. Esses gestos dizem respeito às ações de professores no exercício de ensinar e caracterizam-se como gestos didáticos fundadores – constituídos por ações que são comuns a todos os professores de determinada instituição – e gestos didáticos específicos – as ações que moldam a forma de ensinar de determinado professor. Os gestos didáticos fundadores em música foram explicitados, inicialmente, a partir de análise de teses e dissertações que observaram e analisaram o agir docente de professores de instrumentos musicais. O conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, contribuiu para a interpretação dos gestos específicos de Amorim, relacionando as observações à trajetória de vida narrada pelo professor. A investigação contribui para o aprofundamento dos conhecimentos em torno do ensino de instrumentos musicais, em especial do baixo elétrico, permitindo o registro e a documentação das ações de um professor bem-sucedido.

**PALAVRAS-CHAVE:** professor de instrumentos musicais, baixo elétrico, gestos didáticos.

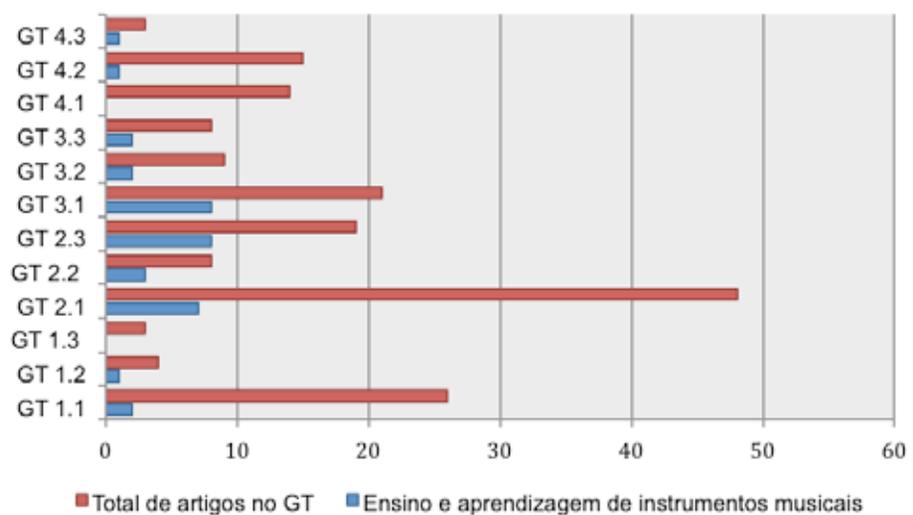
## abstract

The text presents an analysis of the teaching action of Oswaldo Amorim, a successful electric bass teacher of the Music School of Brasilia, Brazil. The qualitative research combined the narrative interview with non-participant observation, instrumented with the theoretical concepts of didactic gestures. These gestures concern the actions of teachers in the exercise of teaching, and are characterized as foundational didactic gestures – constituted by actions that are common to all teachers of a given institution – and specific didactic gestures – the actions that shape the way of teaching of a given teacher. The founding didactic gestures in music were initially explained by analyzing thesis and dissertations that observed and analyzed the teaching activity of musical instruments teachers. The concept of *habitus*, proposed by Pierre Bourdieu, contributed

to the interpretation of the specific gestures of Amorim, relating the observations to the trajectory of life narrated by the teacher. The research contributes to the deepening of knowledge about the musical instruments teaching, especially the electric bass, allowing the documentation of the actions of a successful teacher.

**KEYWORDS:** musical instruments teacher, electric bass, didactic gestures.

A análise dos títulos dos trabalhos reunidos nos Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – 2017 evidencia que o tema “ensino de instrumento”, em seus variados aspectos, tem permeado as discussões no campo da educação musical: num universo de 180 trabalhos publicados, 35 (cerca de 19,45%) abordam direta ou indiretamente questões relacionadas a práticas de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais nos mais diversos contextos (cf. Gráfico 1).



GT 1.1 Pesquisa em educação musical

GT 1.2 Epistemologia da educação musical

GT 1.3 História da educação musical

GT 2.1 Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica

GT 2.2 Ensino e aprendizagem de música em escolas especializadas de música

GT 2.3 Ensino e aprendizagem de música no ensino superior

GT 3.1 Ensino e aprendizagem de música em contextos sociomusicais não formais e informais

GT 3.2 Educação musical a distância e recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música

GT 3.3 Educação musical e inclusão social

GT 4.1 Experiências e ações educativo-musicais em cursos de formação de professores

GT 4.2 Formação inicial e continuada

GT 4.3 Formação emergencial e/ou alternativa

Fonte: Análise dos autores dos Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – 2017, disponíveis em: <[http://abemeducaomusical.com.br/anais\\_congresso/v2/index.html](http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html)>.

GRÁFICO 1

*Trabalhos relacionados ao tema “ensino e aprendizagem de instrumentos musicais” nos Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – 2017, por Grupo de Trabalho (GT).*

Grande parte dos artigos relaciona os processos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais com o ensino coletivo, a iniciação musical e instrumental, a técnica vocal e as práticas de ensino e aprendizagem de instrumentos nas escolas de educação básica e na formação de professores.

É possível identificar temáticas sobre o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais relacionadas ao universo popular, como o ensino a distância da expressividade musical no *jazz* (Solti; Amato; Novo Jr., 2017); as formas de aprendizagem da viola de 10 cordas (Pedro; Souza, 2017); uma revisão bibliográfica a respeito do ensino de canto popular em escolas especializadas (Matias, 2017); a escrita idiomática de ritmos para o cavaquinho brasileiro (Ribeiro, 2017); considerações sobre perspectivas metodológicas sobre o ensino de guitarra *blues* no Brasil (Assmar, 2017); e a prática de ensino de Mbira na música moçambicana (Silambo, 2017).

Também é interessante destacar a presença de estudos e relatos de experiências dedicados ao ensino e aprendizagem de instrumentos musicais na interface com a inclusão, como a prática de conjunto com surdos (Bischoff, 2017) e reflexões acerca do *habitus* conservatorial e o ensino de instrumentos para pessoas com deficiência (Ferreira; Silva, 2017).

Contudo, ainda que se considere a limitação oferecida pela análise realizada a partir dos títulos dos trabalhos, nota-se a ausência de debates em torno da formação do músico profissional, bem como sobre os bacharelados em música – nesse último caso, especialmente no GT 2.3, dedicado ao ensino superior.

Tal situação corrobora o que Borém (2006, p. 49) destacava há mais de dez anos, a partir de um levantamento de dissertações e teses produzidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em música no Brasil no período de 1981 a 2001: embora a área de performance musical fosse a mais procurada por alunos de graduação e pós-graduação nas universidades do país, poucos (12% – 33, entre 276) haviam se dedicado à investigação de suas interfaces com a educação musical.

Harder (2003) pondera que o número reduzido de investigações nessa área poderia estar ligado a uma quantidade expressiva de intérpretes e professores que não veem como necessidade, ou até mesmo como relevante, o ato de registrar e perpetuar por escrito o seu trabalho como *performer* ou docente e consideram a pesquisa sistemática não pertinente ao seu campo de ação.

Borém (2006, p. 46) concorda, ressaltando ser este um dos problemas mais graves no ensino e pesquisa na área de *performance* musical: a tradição dos professores não documentarem suas reflexões sobre a experiência de fazer e ensinar música. Segundo o autor, no mundo da *performance* musical, “grandes instrumentistas e cantores permanecem como uma memória inacessível às gerações posteriores que não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores” (Borém, 2006, p. 46).

Diante desse cenário, e do interesse em registrar e refletir sobre as ações do professor de instrumento musical, em especial, daqueles com destaque na área, decidiu-se conduzir um

estudo sobre a ação docente de Oswaldo Amorim, professor de baixo elétrico do Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília (CEP – EMB).

Oswaldo Amorim é professor efetivo no CEP – EMB, onde, há mais de vinte anos, atua ensinando baixo elétrico, contribuindo, direta e/ou indiretamente, para a formação de instrumentistas que residem e trabalham, majoritariamente, na região do Distrito Federal.

Colaboram para dimensionar a importância de seu trabalho como professor de instrumento no cenário musical de Brasília e cidades do denominado Entorno as diversas produções realizadas por ou com a participação de baixistas que foram ou ainda são alunos de Oswaldo Amorim. Dentre eles, pode-se citar: Paula Zimbres, Jhoninha Medeiros, Giovanni Senna, Marcos Paulo (Merê), Daniel Castro, André Arraes, David Nery, Carol Setúbal e Jefferson Amorim, dentre vários outros<sup>1</sup>.

A qualidade dos produtos/atuações de alunos e ex-alunos de Amorim contribui para legitimá-lo como professor bem-sucedido não somente no que diz respeito à formação de musicistas, mas também no que diz respeito à formação de professores de instrumento. Nessa perspectiva, pode-se conceber que o trabalho que vem sendo realizado por ele parece configurar-se numa escola que delinea não somente a forma de tocar, mas, também, a forma de ensinar baixo elétrico, haja vista que muitos desses alunos e ex-alunos atuam também como professores de instrumento em renomadas escolas especializadas em música na região<sup>2</sup>.

Diante da questão norteadora: “Como Oswaldo Amorim ensina baixo elétrico?”, o conceito de gestos didáticos configura-se como importante ferramenta analítica das práticas docentes. Esse conceito, bem como o de gestos profissionais, tem sua origem em estudos desenvolvidos por pesquisadores francófonos ligados à teoria sociointeracionista proposta pelo psicólogo Jean-Paul Bronkard.

Silva (2015, p. 88) mostra que “os gestos profissionais denotam algo mais amplo e dizem respeito a ações mais gerais no âmbito das profissões (como selecionar materiais, fazer anotações, planejar e organizar rotinas de trabalho etc.)”; os gestos didáticos, por sua vez, “remetem a acontecimentos restritos à atividade do professor em uma dada aula e sobre um dado conteúdo, por isso, seus contornos estão sempre associados aos elementos do sistema didático – professor, aluno(s) e objetos de aprendizagem”. Nesse sentido, os gestos didáticos podem ser compreendidos como gestos profissionais do professor: “movimentos observáveis no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando a uma aprendizagem” (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 83, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Esse referencial teórico delineou o objetivo geral da pesquisa: analisar e identificar os gestos didáticos de Oswaldo Amorim na ação de ensinar baixo elétrico, que se desdobrou

1. Quadros especificando as gravações em áudio e/ou em audiovisual podem ser encontrados em Menezes (2017).
2. Como a BSB Musical, a Karashima Instituto de Música, a Artmed Escola de Música e o próprio Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília (CEP – EMB).
3. “[...] des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage” (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 83).

nos seguintes objetivos específicos: analisar os gestos didáticos fundadores no ensino de instrumentos musicais e os gestos didáticos específicos do professor Oswaldo Amorim.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por debruçar-se sobre o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de um ser humano em específico, que se distingue não somente pela forma como age, mas, também, pela forma como pensa sobre o que faz, interpretando suas ações dentro e a partir da realidade em que vive, partilhando-as com seus semelhantes (Minayo et al., 2015, p. 21-22).

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa qualitativa categoriza-se como descritiva e exploratória, não se restringindo à descrição, mas dedicando-se à análise das ações de um professor de baixo elétrico. O caráter exploratório deve-se à raridade de produções acerca do ensino de baixo elétrico no país<sup>4</sup>.

A coleta de dados deu-se através da realização de entrevistas narrativas com o sujeito da pesquisa, bem como da observação não participante de suas aulas no CEP – EMB. A entrevista narrativa foi realizada na residência do professor Oswaldo Amorim, no dia 15 de agosto de 2016, com duração de, aproximadamente, 120 minutos. A entrevista foi gravada em vídeo e transcrita, sendo a divulgação de seu conteúdo autorizada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo professor Oswaldo Amorim. Posteriormente, realizou-se a observação de 43 aulas ministradas no CEP – EMB pelo referido professor no período de agosto a novembro de 2016, estando todo esse processo registrado em vídeo, totalizando cerca de quarenta horas.

A entrevista narrativa foi orientada teoricamente pelas propostas de Fritz Schütze (2013), evidenciadas pela forma como o entrevistador pede para que o entrevistado conte sua história de vida ou determinada fase desta segundo sua própria ótica e objetivos, viabilizando uma fuga do caráter interrogatório inerente às entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Quando realizada sob essa perspectiva, a entrevista narrativa passa a ser vista como possibilidade de se gerar uma relação maior com as subjetividades presentes nas ações de um professor de baixo elétrico, permitindo a compreensão, inclusive, de possíveis ligações entre os gestos específicos de Oswaldo Amorim com sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional (docente e musical).

A análise da narrativa permitiu uma periodização da vida de Oswaldo Amorim em sete fases: 1) genealogia e breve relato sobre os primeiros anos de vida, até os 14 anos; 2) dos 15 anos até o final do segundo grau; 3) graduação e profissionalização em música; 4) especialização na *Bass Collective* em Nova York; 5) mestrado na *Manhattan School of Music*; 6) vida em Nova York; 7) retorno à Brasília.

Nos limites deste artigo, faz-se necessário um recorte que focará na análise das observações realizadas, sendo a narrativa referenciada sempre que oportuno.

4. Em levantamento de relatórios de teses e dissertações nas bases digitais Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos descritores 'professor de instrumento', 'ensino de instrumento', 'contrabaixo', 'baixo elétrico', 'agir docente', 'gestos didáticos' e 'gestos profissionais', não foram encontradas produções que abordassem qualquer assunto referente ao baixo elétrico.

Considerando-se a observação como uma “técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica” e que, nesse caso, não seria “suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam” (Penna, 2015, p. 126), é que foram realizadas observações filmadas, apoiadas por um “diário de campo” (Minayo et al., 2015, p. 71).

Essas observações não participantes, instrumentalizadas pelas lentes teóricas dos gestos didáticos fundadores e específicos, ocorreram com a mínima intervenção do pesquisador, que buscou investigar todo tipo de ação do professor Oswaldo Amorim durante suas aulas de baixo elétrico para alunos do nível técnico<sup>5</sup> do CEP – EMB.

## Gestos didáticos fundadores e específicos e o ensino de um instrumento musical

Os gestos didáticos são, de acordo com Barros (2013, p. 753), movimentos discursivos e pragmáticos – ou seja, verbais e não verbais –, observáveis no trabalho do professor que visam sempre à aprendizagem do aluno.

Portadores de significados, esses gestos são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão docente exige, portanto, um esclarecimento das situações e das atividades escolares em que ocorrem, bem como as ferramentas e procedimentos para sua implementação<sup>6</sup>. (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 83, tradução nossa)

Aeby-Daghé e Dolz (2008) afirmam que os gestos didáticos são sistematicamente relacionados aos objetos ensinados, e postulam que a dinâmica das transformações desses objetos na classe é regulada pelos gestos didáticos. Para esses autores, os gestos são, em si mesmos, portadores de significados, e visam a transformar os significados atribuídos pelos alunos aos objetos de ensino e, gradualmente, construir novos significados compartilhados pela classe o mais próximo possível dos significados sociais de referência.

Consideram-se duas categorias de gestos didáticos: a) os *gestos fundadores*, relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar; e b) os *gestos específicos*, relacionados à singularidade da atividade docente de um professor específico.

### Gestos didáticos fundadores

Aeby-Daghé e Dolz (2008) identificam os seguintes gestos didáticos fundadores:

5. A Escola de Música de Brasília – EMB disponibiliza ao público cursos de “formação inicial, formação continuada e de educação profissional técnica de nível médio” (Montenegro, 2013 apud Moraes, 2014, p. 12).
6. “Porteurs de significations, ces gestes s’intègrent dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. Dégager les gestes spécifiques de la profession enseignante suppose donc une clarification des situations et des activités scolaires dans lesquelles ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte”.

- **Presentificação:** tem por finalidade apresentar aos aprendizes, no suporte adequado, os objetos de ensino a serem apreendidos.
- **Elementarização** ou **Delimitação:** focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão.
- **Formulação de tarefas:** é definida por Barros (2013, p. 754) como uma “porta de entrada” para os dispositivos didáticos e seu estudo envolve a utilização de comandos. Corresponde, portanto, aos enunciados produzidos, aos comandos de trabalho por meio dos quais o professor presentifica um dado objeto de aprendizagem.
- **Materialização** ou **criação dos dispositivos didáticos:** consiste na produção e utilização de materiais didáticos no quadro de uma atividade escolar; faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, *corpus* de frases para análise, objetos diversos etc.).
- **Apelo à memória:** são os gestos utilizados para resgatar objetos já trabalhados (convocação das memórias das aprendizagens) a fim de permitir a articulação com o novo objeto de saber.
- **Regulação:** gestos que servem para acompanhar e verificar o desenvolvimento das capacidades e a aprendizagem dos alunos. Aeby-Daghé e Dolz (2008) apontam a existência de regulações internas e locais, ambas servindo para diagnosticar as dificuldades dos aprendizes de compreender/produzir certas informações em um momento específico da atividade didática. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.
- **Institucionalização:** constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re)contextualizados na tarefa apresentada pelo professor.

De acordo com Silva (2015, p. 91), ao propor todos esses gestos, Aeby-Daghé e Dolz (2008) enfatizam as inter-relações existentes entre eles, no sentido de que todos convergem para atender os objetivos de uma situação de aprendizagem. Isso significa dizer que as atitudes e as escolhas do educador, ao planejar, executar e avaliar uma ação didática, acarretam, em maior ou menor grau, a utilização desses gestos fundadores, os quais caracterizam/delimitam constitutivamente o gênero profissional.

Como esse referencial ainda não havia sido utilizado na análise do agir docente de um professor de instrumento musical, realizou-se um exercício de identificação de gestos didáticos fundadores na literatura produzida acerca das práticas desses professores.

Nessa perspectiva, Harder (2008), Feitosa (2013; 2016) e Costa (2014) apresentam, em suas investigações, conhecimentos musicais (objetos de ensino) e as formas como estes são ensinados por professores de violão, piano, flauta e trompa, enquanto que Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Fidalgo (2015), Lima (2015) e Oliveira (2016) investigaram, direta ou indiretamente, a ação de professores de contrabaixo acústico.

Os objetos de ensino que se fizeram presentes nas aulas dos professores investigados nessas pesquisas foram: frase, dinâmica, articulação, andamento, digitação de escalas, afinação, gêneros e estilos musicais, ritmo, harmonia, técnica, história da música, repertório, acordes, altura, timbre, pulsação, dedilhado, forma da música e uso do pedal (piano)<sup>7</sup>. Nas pesquisas que abordaram o ensino de contrabaixo acústico – mais próximo, portanto, do baixo elétrico – além desses objetos já citados, foi possível observar: posições da mão esquerda, *pizzicato*, técnicas de *pizzicato*, princípios do uso do arco e técnicas estendidas.

Há que se considerar que, entre os diferentes instrumentos musicais, haverá especificidades técnicas devidas às suas estruturas físicas e, portanto, relacionadas aos modos de produção do som. Ainda assim, há questões musicais envolvidas na *performance* que são compartilhadas entre os instrumentos, como se pôde notar.

Nas situações de ensino registradas na literatura analisada, a presentificação dos objetos de estudo dá-se por meio da apresentação de uma partitura. Como possíveis exemplos desses gestos, apresentam-se os trechos destacados no Quadro 1, a seguir.

DESCRIÇÃO DO GESTO	REFERÊNCIA
“A professora solicita que o aluno pegue a terceira peça e comece a tocar”.	(Harder, 2008, p. 134)
“O professor pega a partitura e toca com o aluno, fazendo o acompanhamento da peça”.	(Harder, 2008, p. 280)

Fonte: Menezes (2017, p. 35-36)

QUADRO 1

*Exemplos de gesto didático fundador de presentificação*

Os gestos didáticos fundadores de elementarização são percebidos nos momentos em que o professor faz dimensionamentos particulares dos objetos de estudo demonstrados acima, colocando em evidência dimensões que precisam ser observadas ou trabalhadas (Quadro 2).

7. Faz-se necessário ressaltar que essa lista não esgota as possibilidades de objetos de ensino envolvidas no ensino de um instrumento musical. Constitui-se, apenas, daqueles que foram percebidos nas situações de ensino registradas na literatura compulsada.

DESCRIÇÃO DO GESTO	REFERÊNCIA
“A aluna toca a escala com articulações simples, primeiro como exercício de aquecimento e depois com articulações a aplicar na obra que está a estudar. Seguidamente, é-lhe pedido que faça o arpeggio de Sol M, com as dedilhações a usar na obra”.	(Fidalgo, 2015, p. 38)
“A professora pega o lápis para marcar a partitura do aluno e continua falando: - Você tinha dúvida e depois que você estudou melhorou bastante, as notas, a fluência... Agora precisamos trabalhar as vozes e a articulação.”	(Harder, 2008, p. 131)

Fonte: Menezes (2017, p. 36)

QUADRO 2

*Exemplos de gesto didático fundador de elementarização*

O Quadro 3 traz exemplos de gestos didáticos fundadores de formulação de tarefas.

DESCRIÇÃO DO GESTO	REFERÊNCIA
“O plano de aula prevê o estudo da 3ª posição, através da escala de Ré menor Melódico, com exercícios complementares de cariz rítmico, seguindo-se um estudo, nº 36 em Ré menor, também na 3ª posição. Ambos os conteúdos constam do método de iniciação de Jean-Loup Dehant, tratando-se do livro <i>La Contrebasse Pour Tous</i> ”.	(Fidalgo, 2015, p. 21)
“[...] Então, nós temos quatro frases. Eu quero que agora você invente, se dê a liberdade de brincar com cada uma dessas frases com dois parâmetros...”.	(Harder, 2008, p. 66)
“Aí ele vinha, e explicava de novo, como ele queria que fosse. Ele tocava pra mim. ‘Olha, eu quero que essa variação de arco seja dessa forma. Toca uma vez...’. E eu tocava. ‘É. É assim que tem que vir semana que vem, todos os temas, tá, tá, tá...’”.	(Lima, 2015, p. 86)

Fonte: Menezes (2017, p. 37)

QUADRO 3

*Exemplos de gesto didático fundador de formulação de tarefas*

Os gestos didáticos fundadores de materialização ocorrem a partir da produção ou utilização de materiais didáticos. No caso do contrabaixo acústico, Pedrosa (2009) destaca métodos como: *New Method for the Double Bass*, de Franz Simandl, *Nuovo Metodo per Contrabasso*, de Isaia Billè, *Enseignement Complet de la Contrebasse à 4 et 5 cordes*, de Edouard Nanny, e *Simplified Higher Technique*, de Francesco Petracchia. Em geral, a utilização dos materiais didáticos (materialização) ocorre entremeada a outros gestos, como a presentificação, elementarização e formulação de tarefas. A separação dos gestos é, pois, artificialidade analítica.

O gesto didático fundador de *apelo à memória* em aulas de instrumento ocorre, geralmente, em momentos em que o professor tenta, conversando com o aluno, analisar o que já foi estudado na última aula, em momentos, semestres ou até mesmo anos anteriores. Não foram encontrados muitos exemplos desse gesto nas pesquisas analisadas. O comentário mais próximo de um apelo à memória pode ser visto no seguinte trecho (Quadro 4):

DESCRIÇÃO DO GESTO	REFERÊNCIA
“Em determinado momento, quando o aluno faz uma pausa a professora diz: - Foi bom que você está lembrando rápido, afinal você decorou isto no ano passado...”	(Harder, 2008, p. 188)

Fonte: Menezes (2017, p. 41-2)

QUADRO 4

*Exemplo de gesto didático fundador apelo à memória*

Em contrapartida, o gesto de *regulação* é um dos gestos que mais aparece nos trabalhos analisados, sendo esse um gesto que tem como objetivo auxiliar o aluno em seu desenvolvimento com base no diagnóstico das dificuldades e obstáculos que o mesmo tem vivenciado. Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85) apontam para a existência de dois tipos de *regulação*, que são as “regulações internas” e as “regulações locais”. De acordo com esses autores, as regulações internas têm como objetivo obter informações sobre o “estado de conhecimento dos alunos” e podem ocorrer “no início, no meio ou no fim de um ciclo de aprendizagem”. Já as regulações locais, “são realizadas durante a atividade escolar, por meio de um intercâmbio com o aluno ou dentro de uma tarefa”, sendo a avaliação considerada uma “forma específica de regulação”<sup>8</sup>. Ou seja, regulações internas são aquelas estipuladas pelas instituições, normalmente como avaliações diagnósticas, formativas e somativas, e regulações locais são aquelas que ocorrem

8. “- la régulation regroupe deux phénomènes intrinsèquement liés: les <régulations internes> et les <régulations locales> (Schneuwly et Bain, 1993). Les régulations internes, basées sur des stratégies outillées servant à obtenir des informations sur l'état des connaissances des élèves, peuvent se situer en début, en cours ou à la fin d'un cycle d'apprentissage. Les régulations locales opèrent durant l'activité scolaire, à la faveur d'un échange avec l'élève ou à l'intérieur d'une tâche. L'évaluation est considérée comme une forme spécifique de régulation” (Aeby-Daghé; Dolz, 2008, p. 85).

de forma mais direta em sala de aula no decorrer de atividades ou explicações realizadas pelos professores.

Exemplos de gestos didáticos fundadores de *regulação* podem ser encontrados nos seguintes trechos (Quadro 5):

DESCRIÇÃO DO GESTO	REFERÊNCIA
“Lembre-se de fechar os dedos e não puxar ‘pro’ alto [...]”. (regulação local)	(Harder, 2008, p. 84)
“O professor Mario observa atentamente enquanto o aluno toca e então diz: - Não deixe a mão direita fazer isso”. (regulação local)	(Harder, 2008, p. 106)
“Segue-se um diálogo entre a professora e o aluno, onde eles entram em acordo a respeito do repertório a ser executado na próxima prova”. (preparação para regulação interna)	(Harder, 2008, p. 135)
“Em seguida, professora e aluna conversam a respeito do repertório a ser apresentado na prova que se aproxima”. (preparação para regulação interna)	(Harder, 2008, p. 146)
“Em relação à primeira sessão, o aluno não conseguiu fazer uma boa leitura à primeira vista da peça ‘Don Pedro’. Estava muito inseguro e cometeu erros rítmicos e de notas, parou diversas vezes durante a execução da peça, não conseguindo manter um discurso musical coerente”.	(Gonçalves, 2014, p. 29)
“A escala de Mi Maior foi bem executada, com a afinação correta e com boa qualidade sonora”.	(Gonçalves, 2014, p. 29)
“No estudo ainda apresenta várias dificuldades principalmente a nível de mudanças de posição, porque ainda não está bem consolidado e o aluno engana-se frequentemente nos mesmos sítios, já foi advertido para que melhorasse o seu método de estudo e já foram explicados todos os passos para que possa estudar de uma forma eficaz de maneira a resolver os problemas, mas o aluno ainda não pôs as ideias em prática”.	(Gonçalves, 2014, p. 29)

Fonte: Menezes (2017, p. 42-44)

QUADRO 5

*Exemplos de gesto didático fundador de regulação*

O gesto de *institucionalização*, em aulas de instrumentos musicais, pode ocorrer, por exemplo, na presentificação de novas músicas em que questões técnicas, expressivas e estilísticas já aprendidas poderão ser transferidas para novos contextos. No caso de aulas de improvisação em grupo, podem ocorrer, especialmente, em situações práticas de *performance* coletiva, em que os estudantes são conduzidos em interpretações de peças envolvendo improvisações, utilizando-se de conhecimentos musicais aprendidos em outros contextos que deverão ser colocados em ação.

Não foram encontrados exemplos de possíveis gestos de *institucionalização* nas pesquisas analisadas para este trabalho.

### Gestos didáticos específicos

Barros (2013, p. 757) esclarece que é na mobilização desses gestos fundadores que emergem os gestos didáticos específicos do professor. De acordo com Nascimento (2011, p. 433), diferentes estilos pedagógicos se constituem pelos gestos didáticos específicos no trabalho de ensinar. Essa autora também salienta que “os gestos didáticos específicos se manifestam nos modos particulares de abordagem e possibilidades dos objetos de ensino”, acrescentando que as formas de agir de um professor são entendidas para além de “ações intuitivas”, englobando “o conhecimento dos conteúdos, suas crenças sobre o que é o ensinar e aprender, sua capacidade para mobilizar recursos, para traçar metas e objetivos para o ensino, para propor tarefas adequadas ao trabalho na zona de potencial de desenvolvimento do aluno” (Nascimento, 2011, p. 433). Logo, justifica-se a realização de entrevistas com o professor sujeito da pesquisa para complementar o material coletado das observações.

A partir dessas lentes teóricas, apresenta-se, a seguir, algumas das análises realizadas acerca da ação docente de Oswaldo Amorim no ensino do baixo elétrico.

## Oswaldo Amorim: gestos didáticos nas aulas de baixo elétrico

Utiliza-se, para a identificação das aulas observadas do nível técnico do curso de baixo elétrico da Escola de Música de Brasília – EMB, as siglas relativas aos níveis<sup>9</sup> nos quais estas foram ministradas – T1, T2, T3, T4 e T6 – e *PERFORMANCE*<sup>10</sup>, para as aulas de *performance*.

Nos limites deste texto, apresentaremos a análise da primeira aula de um aluno do terceiro nível (T2) e da primeira aula coletiva observada, a chamada “aula de performance”.

9. O curso técnico da Escola de Música de Brasília – EMB é estruturado em oito níveis, com duração de seis meses cada um. O nivelamento é feito semestralmente com a utilização de provas teórico-práticas, além da avaliação profissional dos professores.

10. As aulas do nível técnico são presenciais e individuais, professor-aluno, ocorrendo em salas minimamente preparadas de acordo com o instrumento a ser estudado. Há, ainda, aulas de Performance que são presenciais e em grupo, professores-alunos, acontecendo num dos auditórios da instituição, sendo este preparado para apresentações, palestras, workshops, recitais de formatura, dentre outros.

## Aula 01 – T2

A primeira aula do T2 foi iniciada com um gesto didático fundador de materialização: Amorim, primeiro, ajusta o metrônomo e, em seguida, materializa um exercício de leitura de partitura e técnica do livro *Bass lessons with the greats*. Em seguida, Amorim realiza gestos de formulação de tarefas a partir do exercício de leitura e de técnica materializado. Ao longo da execução da tarefa formulada, Amorim realizou quatro gestos de regulação fazendo apontamentos sobre as dificuldades do aluno durante a leitura.

Ainda durante a execução da tarefa formulada, Amorim realiza um gesto de elementarização em que discorre sobre a forma de tocar do baixista elétrico Rocco Prestia, ressaltando a precisão rítmica que existe em sua mão direita e a utilização de *staccati* presentes na execução de suas linhas de baixo.

Após a execução da tarefa formulada, Amorim presentifica a partitura da música *Gentle Rain*, que integra a apostila<sup>11</sup> do T2. A partir disso, Amorim realiza um gesto de materialização<sup>12</sup>, em que ajusta o metrônomo para iniciar, em seguida, a execução de tarefas formuladas, que consistiram em comandos para que o aluno tocasse a melodia, depois, os acordes e, por último, criasse uma linha de baixo a partir da música presentificada.

Nessa última tarefa, Amorim realiza um gesto de institucionalização acompanhando o aluno, criando uma situação de performance ao tocar os acordes ou a melodia, enquanto a tarefa formulada de criação da linha dos baixos era executada. Ao final do exercício, Amorim realiza um gesto de regulação, em que avalia a execução da linha de baixo realizada pelo aluno e discorre sobre as diferentes concepções de linhas de baixo criadas por baixistas em gravações de músicas da bossa nova.

Uma vez que Amorim percebe, a partir das regulações, que o aluno tem dificuldades para executar a linha de baixo no tempo, de acordo com a marcação do metrônomo, ele formula mais uma tarefa: solicitou que o aluno tocasse mais uma vez a linha de baixo sobre a música presentificada. Antes de o aluno começar a tocar, Amorim realiza um gesto de elementarização criando uma delimitação para que o aluno crie a linha de baixo apenas sobre os primeiros quatro compassos da música presentificada.

Quando a tarefa formulada está sendo executada, Amorim realiza um gesto de institucionalização acompanhando o aluno tocando os acordes escritos na partitura presentificada, respeitando a delimitação criada pelo gesto de elementarização. Ao final desse processo, Amorim realiza um gesto de regulação, em que faz alertas para que o aluno tome cuidado com as notas que escolhe para fazer as linhas de baixo, principalmente no acorde meio-diminuto, e mostra possibilidades de saltos para a criação de uma conexão entre os

11. As apostilas aqui referidas foram produzidas pelos professores de contrabaixo da EMB, a partir da compilação de partituras e exercícios de métodos variados.

12. A utilização do metrônomo pode ser considerada um gesto específico de materialização empregado por Oswaldo Amorim: o metrônomo é utilizado como dispositivo didático para a formulação de tarefas.

baixos e os acordes da música. No fim da aula, Amorim realiza um gesto de regulação em que corrige um exercício de análise presentificado pelo aluno em seu caderno.

Apresenta-se, a seguir (Figura 1), um esquema que ilustra, em três momentos, os gestos didáticos observados na primeira aula do T2.

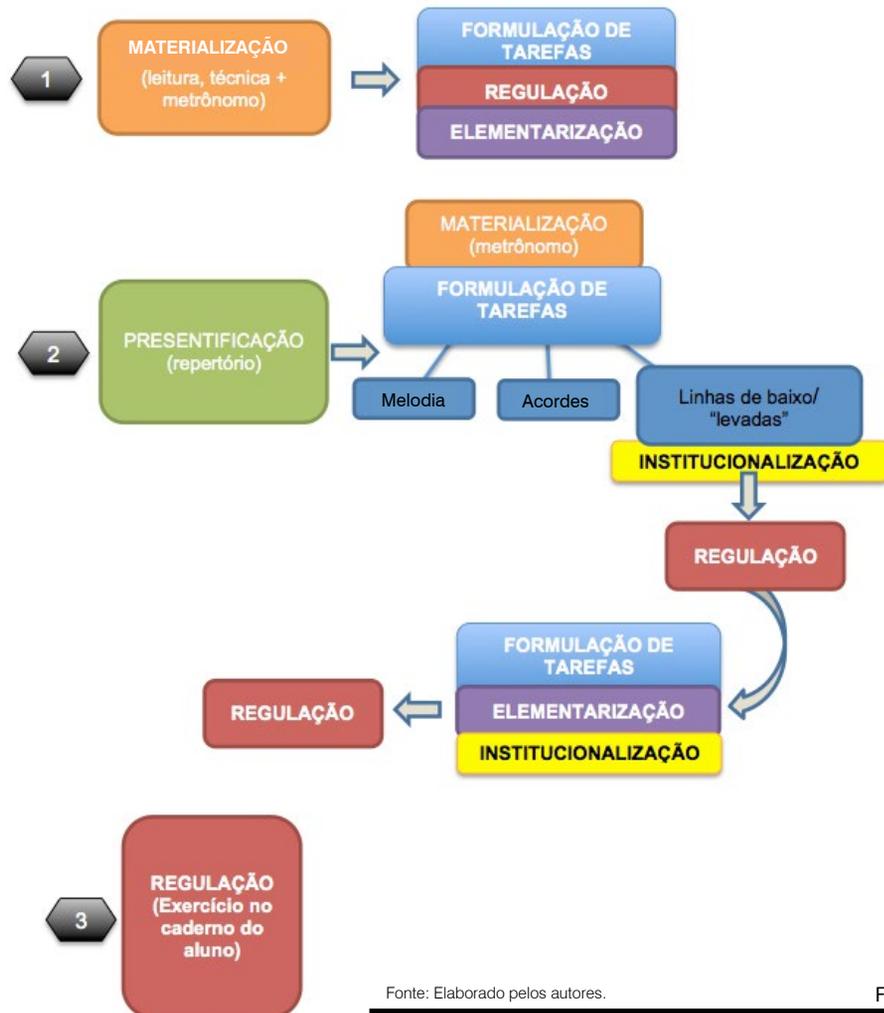


FIGURA 1

Gestos didáticos observados na primeira aula do T2.

### Aula 01 – PERFORMANCE

As aulas da disciplina *Performance* são realizadas em grupo, tanto de alunos quanto de professores de baixo, guitarra, bateria, piano e instrumentos de sopro.

A primeira aula dessa disciplina é iniciada com a realização de um gesto de formulação de tarefas, em que foi dado o comando para que os alunos executassem um exercício em ciclo

de quartas utilizando acordes menores, realizando a mudança do acorde a ser executado a cada quatro compassos. Todo esse exercício pode ser compreendido como um grande gesto de institucionalização, sendo a tarefa formulada realizada por alunos que se reuniram em uma banda, no palco. Durante o exercício foram realizados três gestos de regulação em que Amorim faz um alerta sobre a mudança dos acordes que deveria ocorrer a cada quatro compassos.

Após todos esses gestos, a partitura da música *500 miles high* foi presentificada, sendo, logo em seguida, realizado o gesto de formulação de tarefas, especificando-se o que os alunos deveriam fazer: a execução, em conjunto, da peça apresentada. Mais uma vez, percebe-se o gesto de institucionalização, em que os alunos interpretam a música escrita na partitura presentificada.

Durante esse processo, é realizado um gesto de regulação: um alerta para o baixista sobre a parte da música que estava sendo tocada. Ao final, novas regulações: novo alerta para o baixista, dessa vez, sobre a quantidade de *chorus* estipulada para o desenvolvimento do seu improviso, e o comentário, direcionado ao pianista, salientando que ele perdeu a forma da música ao longo do seu improviso.

Após esse gesto, houve uma série de trocas do grupo de alunos que formavam a banda, e os gestos didáticos ocorreram de maneira semelhante, a partir da presentificação de músicas como *Could Duke Time*, *The Days of wine and roses* e *Lilás*. As tarefas foram formuladas num grande gesto de institucionalização e regulações foram realizadas ao longo e ao final de cada execução.

Depois do último grupo ter realizado as tarefas propostas, professores e alunos comentaram sobre as execuções ocorridas naquele dia. Amorim finaliza realizando um gesto de formulação de tarefas ao solicitar que os alunos escutem em casa versões da música *Could Duke Time* na Internet.

Apresenta-se, a seguir (Figura 2), um esquema que ilustra o conjunto de gestos didáticos que caracteriza as aulas de *Performance*.



Fonte: Elaborado pelos autores.

FIGURA 2

*Gestos didáticos observados na primeira aula de Performance*

## Gestos didáticos específicos de Oswaldo Amorim

Ao detalhar os gestos didáticos observados nas aulas de Oswaldo Amorim, é possível identificar singularidades em sua forma de convocar os gestos didáticos fundadores no ensino de baixo elétrico. A análise dessas singularidades junto à trajetória de vida narrada pelo professor permite a construção da hipótese de que se tratam de disposições que podem ter sido incorporadas na forma de *habitus* – como definido por Bourdieu (1983) – ao longo da trajetória pessoal e profissional de Amorim.

É possível que, em sua ação, Amorim possa estar reproduzindo e/ou atualizando e adaptando gestos didáticos incorporados ao longo do contato com seus professores: do Conservatório Carlos Gomes, do bacharelado em contrabaixo acústico e da licenciatura em música da Universidade de Brasília (UnB), da Escola de Música de Brasília, da *Manhattan School of Music* (Nova York), da *Bass Collective* (Nova York) e de professores particulares.

Oswaldo Amorim relata, na entrevista, que as aulas com John Patitucci, na *Bass Collective*, configuraram-se como “um grande legado”. Esse professor desenvolvia suas aulas “a partir de partituras, repertório do *Real Book* ou *Songbook*, [numa] vertente que era mais [da] improvisação” (OA, EN)<sup>13</sup>. A forma de ensinar de Patitucci revela-se em grande parte das aulas observadas: a presentificação de uma partitura seguida de um encadeamento específico de tarefas formuladas a partir dela: leitura da melodia (para Patitucci, saber a melodia era fundamental para a improvisação), compreensão da forma da música, realização de análise harmônica, prática de escalas e arpejos de cada acorde presente na música (explorando as extensões de nonas, décimas terças, décimas) – já com *swing do jazz*, seguida da improvisação de frases –, sendo fundamental ter consciência de cada nota, cada grau e função do que está sendo tocado.

Ou seja, presentificam-se partituras, formulam-se tarefas, regulações são realizadas, o professor exemplifica as tarefas, elementarizando sempre que necessário – como ocorre na primeira aula do T4 em que Amorim diz para o aluno tomar cuidado com os acidentes ocorrentes, apontando para a frase em questão, tocando-a em seguida duas vezes, sendo que, na segunda vez, além de tocar as notas no instrumento, ele também as solfeja, dizendo o nome de cada uma delas, visando à consciência de cada nota sendo executada.

A utilização do metrônomo como dispositivo didático (materialização) na formulação de tarefas – muitas vezes, para trabalhar o *groove* – também pode ser destacada como um gesto específico de Amorim.

Um gesto didático bastante frequente, em especial nas primeiras aulas do semestre, é o apelo à memória aliado a uma regulação diagnóstica, demonstrando grande interesse em identificar as expectativas, dificuldades e necessidades dos alunos.

As tarefas relacionadas à leitura musical, geralmente, foram formuladas com um comando verbal inicial, seguido pela execução da tarefa junto com o aluno, tocando em uníssono ou não.

13. Oswaldo Amorim, Entrevista Narrativa.

Vale ressaltar que, normalmente, essas ações ocorreram com a utilização do livro *Duets for two strings basses*.

Dessa forma, a preocupação de Amorim em ensinar seus alunos a lerem partituras pode ter ligação com aulas que teve com Dôdo Ferreira, seu primeiro professor de baixo elétrico, uma vez que este dizia ser, de acordo com a entrevista, “importante [...] saber leitura também, claro que se... se você está falando que quer ser músico” (OA, EN).

As ações de observar o aluno executando, mostrar tocando, direcionar sem tocar, direcionar tocando junto com o aluno e tocar ao mesmo tempo em que observa o aluno tocando, após comandos verbais, são alguns dos gestos didáticos específicos ocorridos durante a formulação de tarefas ligadas à execução dos modos escalares e arpejos de campos harmônicos maiores nas aulas observadas de Amorim.

Além disso, nas aulas observadas, Amorim realizou, com mais de um aluno, o exercício de técnica em que designa como tarefa a execução da escala maior, em determinada tonalidade, e/ou de arpejos de acordes maiores, seguindo o padrão: semicolcheia na mão direita e colcheia na mão esquerda e/ou semicolcheia em ambas as mãos.

No que diz respeito à maneira como Amorim formula exercícios de repertório, foram bastante comuns, nas aulas observadas, os comandos verbais para que os alunos executassem os acordes e criassem linhas de baixo/levadas a partir de músicas presentificadas.

Dessa forma, os gestos didáticos de Amorim, quando este ensina linhas de baixo/levadas, podem ser produto de influências não somente das aulas que teve com Dôdo Ferreira, com quem relata ter estudado linhas de baixo/levadas de *rock* e *blues*, mas, também, das aulas que teve com Aurélio Dias, outro professor de Amorim que focava suas aulas principalmente no estudo e execução de linhas de baixo/levadas. Oswaldo conta que Aurélio Dias sempre dizia que ele tinha que *groovar*<sup>14</sup> e que “baixista é *swing*, é levada!” (OA, EN).

Além disso, a influência desses dois professores pode estar presente na utilização dos próprios termos “linha de baixo” e “levadas”, frequentes nas aulas de Amorim. Oswaldo reforça essa ideia ao relatar, na entrevista, que as aulas tidas com Dôdo Ferreira e Aurélio Dias lhe permitiram ter na “bagagem” uma série de conhecimentos sobre “*groove*” e/ou “levadas” em “estilos [como] a *black music* americana, o *funk*, o *Rhythm and Blues*, o *jazz* [...], [o] *rock* e [o] *pop* nacional e estrangeiro, [além da] música brasileira [feita por] Djavan, Caetano, Chico, Gil [e] Alceu Valença” (OA, EN).

As regulações locais de Amorim ocorrem, geralmente, a partir de perguntas aos seus alunos com o objetivo de avaliar e diagnosticar seus conhecimentos e dificuldades, e também após observá-los executando as tarefas formuladas. Às regulações, seguem-se formulações de tarefas mais específicas, elementarizando aquilo que foi identificado como necessário de ser melhor trabalhado.

14. *Groove* é o grau em que um ritmo se desvia da grade metronômica reta.

Na primeira aula do T1 Amorim faz duas perguntas desse tipo para o aluno: “Qual que é a primeira nota que você pode usar aí?”, procurando avaliar se o aluno sabia as notas do modo que deveria ser tocado durante a execução de uma tarefa formulada; e “Como é que você faz o *sus* aí?”, para verificar se o aluno sabia diagnosticar se haveria dificuldades na execução do acorde.

John Patitucci parece ter sido um exemplo em que Oswaldo Amorim busca se espelhar: “[...] bastava ele ouvir você um pouquinho, ver você tocando, ele já apontava um monte de caminhos para solucionar problemas técnicos ou de tempo ou de harmonia. [Patitucci] era um cara que tinha um olhar muito criterioso e uma visão muito precisa do que era bom para o aluno” (OA, EN).

Os gestos didáticos de institucionalização ocorreram em dois tipos de ambientes didáticos: na aula individual e na orientação durante a disciplina *Performance*. Nos dois casos, os gestos didáticos específicos de Amorim corroboram para a criação de um ambiente que tem como finalidade simular/criar situações inerentes à vida profissional fora da instituição escolar, contribuindo para a formação dos músicos.

O processo de criação e estruturação da disciplina *Performance* está também relacionado à formação de Amorim, em especial o semestre em que passou a ter aulas em grupo com o professor John Patitucci. Nessas aulas, Patitucci apresentava um repertório, consistido principalmente por *standards* de *jazz*, e acompanhava os alunos tocando os acordes no piano.

Oswaldo relata que “Ele levava músicas, *medium jazz*, baladas, e a gente tinha que tocar em diferentes contextos e tocar em cima da melodia, parecido com o que a melodia é, e criar o nosso próprio fraseado, nosso vocabulário, tentar fazer aquilo dali, que era a aula na prática da improvisação. A gente ia improvisar com uma banda, que era uma banda maravilhosa!” (OA, EN).

Os gestos didáticos específicos de Amorim foram e continuam sendo construídos ao longo de sua trajetória de vida como estudante, músico e professor. Esses gestos singularizam-se pela sequência em que são empregados nas aulas, pelo tipo de repertório presentificado, pelos exercícios e tarefas formuladas e dispositivos didáticos materializados, pelo foco de suas percepções e regulações e pelos processos de institucionalização, simulando e criando espaços de *performance* em que a leitura, a técnica, a improvisação e a expressividade são testadas na prática.

É interessante comentar que o próprio Oswaldo Amorim tem se tornado referência e, por certo, está a influenciar novas gerações de músicos e professores – especialmente em Brasília e no seu entorno.

Assim, o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), ainda que inicialmente não previsto como ferramenta de análise, mostrou-se bastante fecundo para a compreensão de como um professor constitui seus gestos didáticos específicos, não simplesmente reproduzindo mecanicamente o que aprendeu, mas construindo um repertório de gestos didáticos e adaptando-os e atualizando-os de acordo com as necessidades e com os contextos que se apresentam.

## Notas finais

Ao final deste estudo, foi possível constatar que o emprego de uma metodologia que utiliza a entrevista com um professor de instrumento aliada às observações de suas aulas permitiu a realização de uma análise da ação docente de um indivíduo que veio se formando professor de baixo elétrico ao longo de sua vida.

Nessa perspectiva, a escolha dos conceitos de gestos didáticos fundadores e de gestos didáticos específicos como eixo central do referencial teórico da pesquisa contribuiu para uma compreensão mais aprofundada de práticas de ensino de baixo elétrico.

Esse referencial pode contribuir para o registro e para a compreensão do trabalho envolvido no processo de ensinar um instrumento nos seus diversos níveis – leitura, obediência e desobediência à partitura, decisões técnico-interpretativas, gestual e interação com o público, evitando, como alerta Borém (2006, p. 46), que essas informações se percam “na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimentos das salas de aula”.

Além disso, os gestos didáticos podem ser bastante úteis nas práticas de ensino e estágios dos cursos de licenciatura em música, nos mais diversos espaços e contextos de ensino, instrumentalizando o olhar dos estudantes e possibilitando as reflexões sobre o que observam e sobre suas próprias ações.

Por fim, o cruzamento desse referencial com as proposições teóricas de Pierre Bourdieu constitui-se como fértil agenda de pesquisa tanto no que diz respeito à formação do professor, quanto à investigação de genealogias de estilos pedagógicos e “escolas” de ensino de instrumentos musicais.

## Referências

- AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- ASSMAR, E. Considerações sobre perspectivas metodológicas no ensino de guitarra blues no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.
- BARROS, Eliana M. Deganutti. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, set. 2013.
- BISCHOFF, J. Prática de conjunto com Surdos: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.
- BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, mar. 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- COSTA, Bruno X. M. de Oliveira. *A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- FEITOSA, Radegundis A. T. *O ensino de trompa: um estudo dos materiais utilizados no processo de formação do trompista*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- FEITOSA, Radegundis A. T. *Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FERREIRA, M. B.; SILVA, L. C. Algumas reflexões sobre habitus conservatorial e as adaptações para o ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.

FIDALGO, José M. S. de Oliveira. *O ensino colectivo como complemento à aprendizagem individual: criação de ensemble de contrabaixo de cordas para o 2º e 3º ciclos*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação do Porto, Porto/Portugal, 2015.

GONÇALVES, Cristiana de Souza. *O aquecimento direcionado como ferramenta pedagógica no ensino do contrabaixo*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2014.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p.35-43, ago. 2003.

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

LIMA, Diogo Baggio. *Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MATIAS, T. C. M. O ensino de canto popular na escola especializada: revisão bibliográfica na produção das revistas da ABEM e ANPPOM (2010 – 2015). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.

MENEZES, Anco Marcos. *Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no processo de ensino e aprendizagem de baixo elétrico*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2015.

MORAES, Cid. *Curso Profissionalizante de contrabaixo elétrico do CEP-EMB: um estudo a partir das aulas do professor Oswaldo Amorim*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Rev. Sigmum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

OLIVEIRA, Ana V. P. *Falando baixo – por toda minha vida: uma trajetória com o contrabaixo na formação de multiplicadores e na carreira musical*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

PEDRO, R. C.; SOUZA, J. V. Formas de aprendizagem da viola de 10 cordas no Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.

PEDROSA, Maria S. Dunin. *Abordagem de estudos em métodos de contrabaixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, J. F. Por uma escrita idiomática de ritmos para o cavaquinho brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.

ROSA, Alexandre Silva. *Técnicas estendidas na performance e no ensino do contrabaixo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. IN: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – Teoria e Prática*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2013. p. 210-238.

SILAMBO, M. O. A prática de ensino de Mbira na música Moçambicana: aspectos didáticos e metodológicos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.

SILVA, Fábio Pessoa da. *O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador*. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

Recebido em  
19/12/2017

Aprovado em  
29/12/2017

SOLTI, E.; AMATO, D. C.; NOVO JR, J. E. F. Um sistema computacional para o ensino a distância da expressividade musical no jazz. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais...* Manaus: UFAM, 2017. s.p.

**Anco Marcos Silva de Menezes** é baixista e licenciado em Música pela Universidade de Brasília (UnB), tendo concluído seu Mestrado em Música na mesma instituição em 2017, com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

**Marcus Vinicius Medeiros Pereira** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestre em Música – Performance/Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É pesquisador do Observatório de Cultura Escolar, no qual desenvolve pesquisas que têm como temas o currículo e a educação musical, bem como as práticas de ensino de música. Atualmente, é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde dirige o Centro Cultural Pró-Música – UFJF. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB).