



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

AMANDA CABRAL DA CUNHA

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR POR CAROL PANESI:  
Trajetória, Formação e Gestos Didáticos.**

**Recife  
2024**

AMANDA CABRAL DA CUNHA

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR POR CAROL PANESI:  
Trajetória, Formação e Gestos Didáticos.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música. Área de concentração: Música e Sociedade. Linha de Pesquisa: Música, Educação e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Nunes do Couto

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Cunha, Amanda Cabral da.

O processo de didatização da música popular por Carol Panesi: trajetória, formação e gestos didáticos / Amanda Cabral da Cunha. - Recife, 2024.

82f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicações, Programa de Pós-graduação em Música, 2024.

Orientação: Ana Carolina Nunes do Couto.

1. Didatização da música popular; 2. Carol Panesi; 3. Ensino da música popular; 4. Violino. I. Couto, Ana Carolina Nunes do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

AMANDA CABRAL DA CUNHA

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR POR CAROL PANESI:  
Trajetória, Formação e Gestos Didáticos.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestra em Música. Área de concentração: Música e Sociedade. Linha de pesquisa: Música, Educação e Sociedade.

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ana Carolina Nunes do Couto (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professor Doutor Leonardo da Silveira Borne (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professora Doutora Paula Farias Bujes (Examinador Externo)  
Universidade Federal da Paraíba

## RESUMO

Este trabalho analisou a didatização de práticas populares no ensino do violino da professora e artista Carol Panesi através da pergunta: “Como pode ocorrer o processo de didatização da música popular no violino?” A pesquisa escolheu como caso a didatização feita pela violinista Carol Panesi, uma vez que ela elaborou uma metodologia própria com base nas experiências musicais que teve ao fundir seus conhecimentos aprendidos no Conservatório Brasileiro de Música e a Orquestra Família (Projeto do Itiberê Zwarg), baseando seu ensinamento de improvisação e criatividade em três pilares: rítmico, melódico e harmônico. Os objetivos específicos foram: compreender as funções e características do ensino tradicional no violino, compreender as características da aprendizagem musical popular e refletir sobre a junção das duas práticas adaptadas para o ensino do violino. Por fim, concluiu-se que, para trabalhar práticas populares no ensino-aprendizagem do violino, não é necessário afastar-se das metodologias tradicionais, mas agregá-las de modo a complementar uma construção técnica e musical mais ampla.

**Palavras-chave:** Didatização da música popular; Carol Panesi; Ensino da música popular; violino.

## ABSTRACT

This work analyzed the didacticization of popular practices in violin teaching by teacher and artist Carol Panesi, through the question: "How can the process of teaching popular music on the violin occur?" The research has chosen as a case-study the teaching carried out by violinist Carol Panesi, since she developed her own methodology based on musical experiences she had when fusing the knowledge she acquired at the Brazilian Conservatory of Music and the Family Orchestra (Itiberê Zwarg Project), based on its teaching of improvisation and creativity in three foundation pillars: rhythmic, melodic and harmonic. The specific goals were: to understand the functions and characteristics of traditional violin teaching, to understand the characteristics of popular musical learning and to reflect on the particularity of the two practices adapted for violin teaching. Finally, it was concluded that in order to work on popular practices in teaching and learning violin, it is not necessary to move away from traditional methodologies, but to add them in order to complement a broader technical and musical construction.

**Keywords:** Teaching popular music; Carol Panesi; Teaching popular music; violin.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

pág.

Figura 1–	Exercício de aplicação de frase na progressão ii-V-I	34
Figura 2–	Célula rítmica da síncope regular	50
Figura 3 –	Ilustração do modo Dórico	56
Figura 4 –	Ilustração de mote rítmico referente ao baião usada por Panesi	56

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Características das aprendizagens formal e informal	pág. 36-37
--	---------------

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1.	Aspectos metodológicos da pesquisa .....	15
<b>2</b>	<b>APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO MUSICAL: DUAS PERSPECTIVAS DIFERENTES</b> .....	21
2.1	Aspectos do ensino tradicional .....	21
2.1.1	<i>Habitus Conservatorial e o ensino do violino</i> .....	24
2.2	Aspectos das Práticas informais de aprendizagem de música e o ensino do violino .....	29
2.2.1	<i>Contextualizando as práticas de aprendizagem informal de música</i> .....	29
2.2.2	<i>Trabalhos que se fundamentaram nas práticas de aprendizagem informal de música</i> .....	30
2.3	O ensino de violino a partir da integração das práticas de aprendizagem informal de música .....	36
<b>3</b>	<b>DIDATIZAÇÃO E GESTOS DIDÁTICOS: DOIS EIXOS DE ESTRUTURAÇÃO TEÓRICA PARA PENSAR O ENSINO DO VIOLINO POPULAR</b> .....	39
3.1	Didatização: O conceito .....	39
3.2	Gestos didáticos .....	42
3.2.1	<i>Implementação do dispositivo didático</i> .....	43
3.2.2	<i>Presentificação</i> .....	43
3.2.3	<i>Focalização ou Elementarização</i> .....	43
3.2.4	<i>Regulação ou Formulação das tarefas</i> .....	44
3.2.5	<i>Criação de memória didática</i> .....	44
3.2.6	<i>Institucionalização</i> .....	44
3.2.7	<i>Planejamento</i> .....	45
3.3	Agir didático .....	45
3.4	Didatização e gestos didáticos na pesquisa em música no Brasil.....	45
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR NO ENSINO DO VIOLINO POR CAROL PANESI</b> .....	48

		9
4.1	“Eu quero criar pontes entre a música erudita e a música popular”: A Didatização de Carol Panesi .....	48
4.2	Gestos didáticos fundamentais/Agir didático de Carol Panesi....	58
4.2.1	<i>Implementação do dispositivo didático por Carol Panesi.....</i>	61
4.2.1.1	<i>Presentificação por Carol Panesi.....</i>	62
4.2.2	<i>Regulação por Carol Panesi.....</i>	64
4.2.3	<i>Criação de memória didática por Carol Panesi.....</i>	65
4.2.4	<i>Planejamento por Carol Panesi.....</i>	65
4.3	<i>Agir didático por Carol Panesi .....</i>	65
4.4	Aspectos do Ensino-aprendizagem Tradicional .....	66
4.4.1	<i>Enculturação: Primeiras influências .....</i>	70
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
	<b>ANEXOS – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minha caminhada como musicista e estudante de violino, sempre observei os contextos em que eu me encontrava para saber que tipos de estratégias musicais eu teria que usar para entender musicalmente o que se pedia. Desenvolvi minha leitura à primeira vista quando tive a oportunidade de estagiar em uma orquestra sinfônica. Toda semana ensaiávamos trechos de sinfonias, o que exigia de mim atenção e estudos voltados para a prática erudita. Por outro lado, desenvolvi minha prática de “tirar músicas de ouvido” quando precisei tocar em eventos em que não se usa uma partitura. Cheguei à conclusão, após me observar e observar amigos violinistas, de que quando essas duas práticas se encontram, os aprendizados vêm de forma mais natural, criando possibilidades tanto técnicas quanto musicais de ambas as vertentes. Em 2019, no meu trabalho de conclusão de curso, quando decidi pesquisar sobre como integrar práticas populares no ensino do violino, construí um plano de ensino para um bimestre, baseado em exercícios de guitarra e outros instrumentos harmônicos, mesclando com exercícios tradicionais de cordas duplas para violino, fazendo uma adaptação própria de como seria essa inserção (Cunha, 2019). No mestrado, seguindo na mesma perspectiva de adaptação didática para esse instrumento, resolvi fazer um estudo de caso. Mediante entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental, busquei ter uma visão panorâmica da aplicação de uma determinada metodologia e os gestos didáticos inerentes ao processo. A escolha de Carol Panesi se deu justamente por sua utilização do violino como ferramenta metodológica para ensinar sobre a linguagem da improvisação para qualquer instrumento, além de ter se tornado uma musicista de relevância no segmento de violino popular e possuir uma construção de experiência sólida como musicista/performer. Durante a pandemia ela foi motivada a consolidar seus conhecimentos em diferentes cursos vendidos e executados online. Através dos dados analisados, foi possível ter acesso a um recorte mais detalhado de sua construção musical como estudante de música, como violinista e como professora, além de observar o início da aplicação de sua metodologia na Semana de Improvisação e Criatividade, evento online que ela organizou em 3 noites para falar sobre o discurso da improvisação, como ela se refere. Os três pilares que fazem parte da construção deste discurso serão detalhados mais adiante. É importante dizer que o discurso elaborado por Carol Panesi é voltado para todo e qualquer instrumentista

que queira adquirir práticas musicais emergentes da improvisação e do contexto da música popular, porém grande parte da demanda de alunos é de violinistas ou vem da família das cordas friccionadas. Formulei então a seguinte questão de pesquisa: “Como pode ocorrer o processo de didatização da música popular no violino?”

O ensino deste instrumento se iniciou na tradição da música europeia e essa tradição continua enraizada na nossa cultura educacional geral. Este tipo de ensino visa sempre a alta habilidade técnica, leitura de partitura aprimorada para a execução de repertório do universo erudito. Baseado nesses valores, Pereira (2014) elaborou a partir do conceito bourdieusiano de *Habitus* (Bourdieu, 1983)<sup>1</sup>, o “Habitus conservatorial”, que significa a incorporação, nas práticas e processos institucionais que com o passar do tempo se legitimam e se estabelecem como “verdade absoluta” do que é ser músico/professor de música/instrumentista, sendo reproduzidos de forma contínua. Segundo o autor, há “uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical (...)”

*o habitus conservatorial* seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi* (Pereira, 2014, p.94).

Essa visão de mundo — o paradigma conservatorial — propaga estruturas pré-estabelecidas, e por mais que sejam levantados questionamentos, elas não se desvinculam com facilidade do *habitus* que nelas foi incorporado e naturalizado, apenas mudam de forma, mas permanecem ecoando. Assim é o ensino do violino. Dentro deste universo identificamos a tradição conservatorial consolidada no ensino do violino materializada por meio de materiais didáticos e peças construídas especificamente para ele, por meio do Conservatório de Paris no século XVIII (Isidoro, 2013). Formou-se então a imagem do violino tradicional trazendo consigo alguns

---

<sup>1</sup> [...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e reguladas sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 1983, p.61).

princípios fundamentais para o desenvolvimento de habilidades, tais como o uso de uma postura correta, uso adequado de arco, posicionamento preciso dos dedos, fidelidade à partitura através da interpretação precisa das dinâmicas, articulações e fraseados indicados pelo compositor e domínio dos diferentes aspectos técnicos do instrumento, transmitidos por um professor experiente.

Porém, considerando os diversos contextos musicais entre o erudito e o popular evidenciados no ensino de música atual, como discutiremos melhor nesse trabalho, essas habilidades técnicas não bastam para tocar música popular no violino, pois, para tanto, outras habilidades são demandadas, tais como a de desenvolver a escuta atenta, criatividade musical, improvisação, e conhecer sobre sonoridades para além do repertório erudito, junto a acentuações e escalas que remetem a outros contextos musicais. De acordo com Santiago (2006) e Green (2002), existem 4 habilidades importantes e centrais, mobilizadas pelos músicos populares. São elas: Tocar de ouvido, Improvisar, Compor e Arranjar. Essas habilidades são quase sempre aprendidas em contextos informais de aprendizagem de música. Green (2002, p.22) atrela as aprendizagens desse contexto ao conceito de Enculturação Musical, que seria a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais, podendo ocorrer dentro da própria casa com os músicos mais experientes da família, ou em rodas e eventos produzidos por uma comunidade específica, sem a organização metodológica de uma instituição formal.

Para uma melhor compreensão sobre essas habilidades, precisamos entender sobre como a música popular acontece em diferentes contextos. Sandroni (2001; 2003) nos apresenta dois conceitos agregados à definição da música popular brasileira que permeia a distinção do que é a “música folclórica” e o que é a “música popular” no Brasil, questionando quais os estilos abarcados quando se passou a usar a sigla “MPB”. Consoante as definições já impetradas por tais autores, como Tinhorão e Mário de Andrade, Sandroni (2003) afirmou que a definição se fazia clara quando se considerava a ideia de uma música ser viva e a outra morta. Sendo mais categórico, ele nos diz que a música folclórica “é a música que, sendo usada anônima e coletivamente pelas classes incultas das nações civilizadas, provém de criação também anônima e coletiva (...)” (Sandroni, 2001, p.13) e a música popular “é a música que, sendo composta por autor conhecido, se difunde e é usada, com maior ou menor amplitude, por todas as camadas da coletividade” (Sandroni, 2001, p.13). O fato é que, seja anônima ou conhecida, pouco ou muito difundida, a música popular é quase

sempre permeada pela oralidade; uma oralidade que requer criatividade. Faço tais afirmações baseada tanto nas minhas experiências de atuação em ambos os segmentos musicais quanto em uma revisão de literatura sobre os músicos populares e suas práticas advindas desse universo (Coelho, 2016; Couto, 2020, 2013, 2008; Pereira, 2014; Brandão; Paiva, 2019; Queiroz, 2017; Mendes et al., 2015; Arruda e Almeida, 2011; Lacorte e Galvão, 2007; Rêcova, 2006; Santiago, 2006; Sandroni, 2003, 1997; Barbeitas, 2002; Green, 2002).

No Brasil já existem algumas pesquisas direcionadas para a prática do violino popular. De modo geral, elas abordaram a inserção do violino já no século XIX em estilos musicais presentes na música urbana carioca, como o Choro (Melo, 2023); a sua importante contribuição estética para estes estilos através de figuras icônicas como o violinista Fafá Lemos (Isidoro, 2013); A escola de violino popular que emerge a partir de 2 violinistas que vem explorando técnicas musicais baseadas nas sonoridades e articulações implícitas na música popular brasileira: Ricardo Herz e Nikolas Krassik; os processos formativos que ocorrem nas experiências de mercado do violinista inserido nos campos de atuação profissional para além das orquestras, trazendo repertórios que permeiam o jazz, choro e forró; (Brisolla, 2023; Britto, 2019; Fillat, 2018) e o violino na Movimento Armorial (Silva, 2014). Refletir sobre a questão de pesquisa à luz desses autores traz uma ampliação de metodologias de instrumentos no geral e do violino especificamente. Além disso, nos faz dialogar sobre a necessidade da ampliação na forma de compreender e realizar o ensino da música.

Para que a discussão sobre o ensino de violino não permaneça apenas na abstração, e pensando na possibilidade de investigar concretamente maneiras de se ensinar práticas de violino popular, optei por observar uma musicista renomada nesse segmento musical e como foi a sua organização metodológica. Com a necessidade de enfoque e delimitação de um campo empírico específico, fiz a escolha de Carol Panesi como “ator social” desta pesquisa. Em seu histórico, conforme consta no *site* oficial do seu trabalho (<https://www.carolpanesi.com/sobre>), Panesi fala que seu primeiro contato musical foi em sua casa através da paisagem musical do violão e a voz de seu pai, que cantava canções de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Foi então aos 11 anos de idade que ela ingressou no Conservatório Brasileiro de Música (CBM), onde fez um curso técnico em Piano; o violino se fez presente como instrumento secundário, não sendo sua primeira escolha. Anos depois, Panesi conheceu o multi-instrumentista Itiberê Zwarg, conhecido por ser baixista de Hermeto Pascoal e por

possuir o projeto musical chamado “Orquestra Família”. Este projeto reúne diversos instrumentistas sob a direção do multi-instrumentista Itiberê Zwarg. Baixista de Hermeto Pascoal, Itiberê trabalha com a música universal. Esta linguagem musical foi criada por Hermeto e é uma fusão de diversas sonoridades, incluindo música erudita, tonalismo, atonalismo, polimodalismo, modalismo, música concreta e paisagens sonoras. O objetivo dela é quebrar padrões tradicionais e promover a construção musical criativa. Carol Panesi ingressou no projeto como violinista, visto que a vaga de piano já estava preenchida, o que a fez sentir a necessidade de aprofundar suas técnicas no violino, buscando paralelamente aulas com o professor Bernardo Bessler, violinista, maestro e produtor musical brasileiro, criador do centro musical de mesmo nome que fica localizado em Niterói.

Esse encontro de Carol Panesi com a Orquestra Família possibilitou seus primeiros passos como estudante nas práticas musicais populares e a construção de seu conhecimento metodológico, nas monitorias oferecidas pela orquestra pelos festivais mundo afora. Tendo sua carreira moldada por essas experiências, Carol Panesi se colocou como uma figura artística atuante, se fazendo presente em grandes palcos e projetos de destaque no país.

Multi-instrumentista, vencedora do Prêmio Toca Compositoras 2023, Prêmio Profissionais da Música 2018 e 2019 na categoria Autora e Instrumentista Feminino e vencedora do Prêmio MIMO Instrumental 2018, gravou CDs, DVDs e dividiu o palco com grandes nomes do cenário musical brasileiro e internacional, entre eles Hermeto Pascoal, Daniela Spielmann, Quinteto da Paraíba, Léa Freire, Nicolas Krassik, Ricardo Herz, Clarice Assad e Jongo da Serrinha. Lançou, em 2018, seu primeiro álbum autoral, “Primeiras Impressões”, com participações de Hermeto Pascoal e Léa Freire e, em 2019, o segundo álbum, “Em Expansão”, pelo selo BALXTREAM, ambos com sua banda Carol Panesi & Grupo. Em fevereiro de 2021, lançou seu terceiro álbum, o EP “Carol Panesi e Eleva Big Band”, projeto realizado à distância durante a pandemia do Covid 19 com uma big band feminina de Córdoba/Argentina, contemplado pelo projeto IBERMÚSICAS e FUNARTE. Em junho do mesmo ano lançou seu quarto álbum “Arte é Oração”, em duo com o guitarrista Fabio Leal. Em agosto de 2023 lançou seu quinto álbum autoral “Natureza é Casa”. A identidade musical dessa multi-instrumentista destaca-se pela capacidade de fazer soar as nuances dos mais variados contextos e estilos por onde ela transita. Ao violino, piano ou trompete, a música é o farol que guia Carol (Panesi, 2017).

A escolha de Carol Panesi é fundamental para a discussão da temática em questão, dado que sua trajetória musical — enquanto musicista, inicialmente estudante de piano, posteriormente estudante de violino, performer e professora — reflete uma abordagem particularmente flexível e abrangente. Em vez de adotar uma

hierarquia rígida que privilegie um estilo musical sobre outro no contexto geral/violinístico, Panesi opta por uma perspectiva que valoriza a integração e a complementaridade entre os gêneros musical popular e erudito. Sua formação e prática evidenciam um compromisso com processos criativos que transcendem as fronteiras estilísticas tradicionais, promovendo uma interação dinâmica e enriquecedora entre diferentes tradições musicais. Assim, a contribuição de Panesi reside na construção de um modelo musical que abraça a diversidade e a fusão de estilos, refletindo uma visão holística e inovadora do papel do violino na contemporaneidade. Disto, o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como pode ocorrer o processo de didatização da música popular no violino. Os objetivos específicos buscam compreender as funções e características do ensino tradicional no violino, compreender as características da aprendizagem musical popular, refletir sobre a junção das duas práticas adaptadas para o ensino do violino e identificar qual o processo de didatização referente ao violino popular de Carol Panesi.

Para cumprir tais objetivos, a metodologia escolhida foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Laville e Dione (1999, p.188), este tipo de entrevista é uma “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” Elaborei um roteiro de perguntas para a entrevista com Panesi, que foram sendo escolhidas ou um pouco modificadas na hora da entrevista, de acordo com a importância de cada informação que eu recebia através de suas respostas. A seguir, o processo metodológico é apresentado de forma mais detalhada.

### 1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa se qualifica como um estudo de caso, pois acredita-se que investigando a didatização criada por Carol Panesi, se consiga compreender sobre a integração de práticas populares no ensino do violino. De acordo com Laville e Dione “Tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (1999, p. 155). Mesmo que o estudo de caso foque em um objeto particular, ele pode fornecer dados passíveis de generalização, pois o caso escolhido pelo pesquisador poderá mostrar traços de representatividade em relação a um grupo maior.

Se o estudo de caso incide sempre sobre um caso particular, examinado em profundidade, toda forma de generalização não é por isso excluída. Com efeito, um pesquisador seleciona um caso, na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros casos análogos. As conclusões gerais que ele tirara deverão, contudo, ser marcadas pela prudência, devendo o pesquisador fazer prova de rigor e transparência no momento de enunciá-las (Laville; Dionne, 1999, p.156).

O estudo de caso demanda de uma triangulação, que é a coleta de informação através de fontes distintas. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 155) o estudo de caso é feito com “diversas técnicas de observação[...]”. Para fazer tal busca, fiz uso da entrevista com Carol Panesi e uma de suas alunas, observei 3 aulas de uma masterclass oferecida por ela no modo online, analisei e fiz uso de informações de suas redes sociais e site oficial. Desta ótica, Carol Panesi foi considerada neste trabalho como uma agente representante do violino popular no país, visto que ela vivenciou duas formas de aprender seu instrumento, possui vivência como artista tanto em grupo, como em trabalho solo, e a partir destas vivências, estruturou um caminho de ensino de música popular no violino. Observando seus passos, constatamos formas de consolidar esta perspectiva metodológica.

Quanto a sua natureza, a pesquisa se classifica como qualitativa. Segundo Gehardt e Silveira (2009, p. 31) “A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade. Assim como todo trabalho científico, essa pesquisa se iniciou com uma revisão bibliográfica sobre o ensino tradicional de violino, práticas informais desenvolvidas pelos músicos populares e os trabalhos mais atuais sobre a construção da perspectiva “violino popular” no Brasil, selecionando os materiais que serviram para dar consistência à discussão e ao objetivo geral sobre o resumo do assunto.

A questão de pesquisa é: “Como pode ocorrer o processo de didatização da música popular no violino?”. O objetivo geral foi investigar como pode ocorrer o processo de didatização da música popular no ensino do violino. Os objetivos específicos buscaram:

- Compreender as funções e características do ensino tradicional no violino;
- Compreender as funções e características da aprendizagem musical popular;
- Refletir sobre a junção das duas práticas adaptadas para o ensino do violino;

- Identificar qual o processo de didatização referente ao violino popular de Carol Panesi.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para atingir tanto o objetivo geral, quanto os específicos foram a entrevista semiestruturada com Carol Panesi e uma de suas alunas, bem como a análise do site oficial da violinista, e a observação de 3 dias de masterclass online, oferecidos gratuitamente por Panesi, sobre improvisação e criatividade que, coincidentemente, ocorreram na mesma época em que a contactei para a entrevista.

Inicialmente eu escolhi a abordagem de entrevista narrativa pensando ser a melhor opção para colher informações gerais sobre seu desenvolvimento como violinista durante sua construção profissional e como ela elaborou sua própria metodologia para violino popular. De acordo com Flick (2009, p.165) esta abordagem se dá quando há a utilização de uma pergunta geradora, “que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado.” Partindo-se deste primeiro momento, segue-se a investigação mais explorada por meio de outras perguntas que reforcem o que já foi compartilhado, a fim de que estas tragam mais complemento para o tópico discutido. Por fim vem a fase do equilíbrio “no qual pode-se também fazer perguntas ao entrevistado que visem a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o ‘significado’ do todo a seu denominador comum” (Hermanns, 1995, p. 184, Apud Flick, 2009, p.165). Pensando na preparação inicial para a aplicação desta técnica, com ajuda da orientadora, contactei um músico de Belo Horizonte, atuante no mercado no segmento de música popular como compositor, cantor e violonista, para fazer uma entrevista piloto através do *Google Meet*. Como pergunta geradora, pedi que ele me falasse sobre seu início na música e todo o trajeto que levou à sua construção profissional atual.

Seguindo as orientações metodológicas de Flick (2009), tentei intervir o mínimo possível durante as narrativas geradas pelo entrevistado, sempre sinalizando positivamente de forma monossilábica para trazer conforto e extrair o máximo de informações. Quando sentia necessidade, reiterava alguns pontos para compreender melhor e chegar em um exato recorte de sua fala. Toda a entrevista durou vinte e quatro minutos. Como primeira experiência de entrevista narrativa, devo pontuar a falta de assertividade nas minhas colocações durante as reiterações, o que dificultou o aprofundamento da narrativa gerada.

A entrevista narrativa pode ter diversas variáveis. O perfil do entrevistado, por exemplo, pode influenciar diretamente se ele for uma pessoa comunicativa ou tiver dificuldade de expor suas ideias. Outra variável seria a própria forma de expor a pergunta geradora ao entrevistado. Diante destes fatores, decidi buscar outra solução metodológica, optando pela entrevista semiestruturada. Segundo Laville e Dionne (1999, p.188) a entrevista semiestruturada é feita por meio de uma “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.” Elaborei um roteiro com possibilidades de pontos a serem abordados com a entrevistada Carol Panesi, pois foi o foco principal da minha coleta de dados. Para entender a projeção de sua metodologia aplicada, entrevistei também sua aluna. Por questões éticas, sua identidade será preservada e ela será identificada como “Aluna 1” (A1). Foram elaborados 2 termos de consentimento verbalizados para ambas as entrevistadas antes de iniciar as perguntas.

Quando escolhi Carol Panesi como informante principal desta pesquisa, já conhecia seu trabalho há algum tempo. Visitei seu site para procurar seu E-mail oficial, e suas redes sociais para mandar mensagens no *Direct*, aplicativo para troca de mensagens da rede social Instagram. Por meio de seus *posts* no *Instagram*, notei que amigos meus estavam participando do mesmo festival de música que ela no final de janeiro de 2023, então perguntei a um deles que haviam feito contato com ela se poderiam facilitar o contato entre nós duas. Desta forma, consegui seu número e pude fazer o convite pelo *WhatsApp*. Expliquei a questão central da minha pesquisa, pedi sua permissão para o uso das informações, e disse que seria de grande valia sua participação por se tratar de alguém que já atua na perspectiva do violino popular há alguns anos e tem seu trabalho reconhecido.

A entrevista ocorreu na data de 13 de março de 2023, às 10:00, via chamada de vídeo no *Google Meet*. Eu já havia esboçado para Panesi sobre a direção das perguntas, deixando-a preparada e à vontade para respondê-las. (anexo.p.80) As perguntas podem ser visualizadas dentro de dois eixos temáticos: da primeira à sexta pergunta, o tema principal é o desenvolvimento de Carol Panesi como estudante de música e violinista. Da sétima pergunta em diante o tema gira em torno de quais fatores levaram a construir sua metodologia própria e perspectiva sobre o violino popular. Um roteiro de entrevista parecido foi feito para sua aluna, e assim obtive os dados para iniciar minhas análises.

A análise dos dados coletados foi feita utilizando a estratégia de emparelhamento que, de acordo com Laville e Dionne (1999, p.227), irá “verificar se há correspondência entre essa construção teórica e a situação observável [...]”. Esse método envolveu a comparação crítica dos dados com o referencial teórico apresentado ao longo desta pesquisa. A organização dos dados foi feita ao final da transcrição completa da entrevista de Carol Panesi e sua aluna. Aconselhada pela orientação, li todo material detalhadamente mais de uma vez, grifei palavras-chave e falas específicas tanto das entrevistas quanto da observação das aulas que traziam discussões pertinentes a análise e pré-estabeleci tópicos. A partir dessa seleção inicial, montei uma tabela com os trechos selecionados, relacionando previamente com citações de autores do referencial teórico, na intenção de desenvolver de forma mais profunda a formulação do texto completo.

Deste modo, foram abordadas temáticas como o processo de didatização construído por Carol Panesi, seus gestos didáticos fundamentais e agir didático, os aspectos do ensino-aprendizagem tradicional presentes na sua formação inicialmente, seu processo de enculturação a partir das influências que sofreu e a ressignificação de sua prática como um todo. Seguindo o modelo misto proposto por Laville e Dionne (1999), as discussões em torno das temáticas apontadas por meio destes tópicos foram apoiadas pelas respostas de Carol Panesi e de sua aluna, e autores que, dialogicamente, foram acrescentados durante todo processo para embasar as questões levantadas. Ou seja, no modelo misto as “[...] categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará” (Laville; Dionne, 1999, p. 219).

A dissertação está organizada em 4 capítulos além desta introdução. Visto que o violino é usado por Panesi para ensino e aplicação do discurso de improvisação, no capítulo 2 fez-se necessária a abordagem de duas perspectivas distintas de se ensinar um instrumento para uma melhor compreensão histórica do ensino do violino. A primeira é a prática deliberada que, segundo Santiago (2006), são atividades planejadas gradualmente na intenção de vencer as dificuldades técnicas do instrumento. A segunda são as práticas de aprendizagem informal da música que, de acordo com Green (2002), se desenvolvem através da formação de grupos e bandas no geral, que trocam informações de elementos musicais fundamentais entre si, como por exemplo: acordes, escalas, ideias composicionais e improvisação em grupo. O capítulo 3 explora o conceito de didatização e gestos didáticos identificados dentro do

processo de ensino. De acordo com Yves Chevallard (1991) a Didatização acontece quando o Conhecimento sábio sofre uma transformação e se transforma em um conhecimento ensinado, ou seja, há uma adaptação de um determinado conteúdo para que este seja mais facilmente absorvido pelo aluno. Relacionados a essa adaptação estão os gestos e agir didáticos que, de acordo com Messias e Dolz (2015), são as intervenções didáticas que acontecem durante a adaptação de um determinado conteúdo. No capítulo 4 analiso o processo de didatização do violino popular de Carol Panesi, evidenciando sua metodologia construída através dos três pilares, sua construção musical e sua concepção do que é o violino popular. Por fim, no capítulo 5 pontua as inovações metodológicas trazidas por Panesi, sendo sua didatização produto da junção de suas experiências no contexto musical erudito e popular.

## 2 APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO MUSICAL: DUAS PERSPECTIVAS DIFERENTES

Este capítulo apresentará duas perspectivas de ensino instrumental: o ensino musical tradicional e o ensino pautado nas práticas de aprendizagem informal de música. Tal reflexão é importante para compreender as funções e características do ensino tradicional no violino, assim como as características da aprendizagem musical popular e a junção das duas práticas adaptadas para o ensino deste instrumento.

O objetivo final dessa discussão mostrará que, para desenvolver o ensino voltado para o violino popular, não necessariamente precisa-se abandonar a construção técnica carregada historicamente por esse instrumento, mas deve-se contextualizá-la com práticas musicais que reforcem seu lado criativo, ligado à oralidade proveniente das práticas musicais populares.

### 2.1 Aspectos do ensino tradicional

Segundo Phillip Tagg (1997), a chamada Música Clássica, ensinada como prioridade nos conservatórios desde os seus primórdios, não era conhecida assim até antes de 1830. A habilidade de improvisação não foi bruscamente separada da educação tradicional. De acordo com o autor, a habilidade de improvisação fazia parte do dia a dia de compositores da época, pois estes usavam diferentes maneiras de executar suas práticas musicais e algumas delas foram “naturalmente” separadas como um tipo de regra implícita no ensino tradicional da música. Por exemplo: a prática de cadências improvisadas que passaram a ser escritas. Assim, o conceito que engloba o ensino musical tradicional foi se estruturando e se transformando no modelo em vigência até o momento.

Esse ensino utiliza métodos e metodologias historicamente desenvolvidos nas instituições por meio de práticas, técnicas e repertórios consagrados. Tais métodos didáticos são estruturados e aplicados geralmente via aulas individuais, onde o professor pode focar nas necessidades específicas de cada aluno, e possui um currículo rígido, nos quais programas de estudo estruturados e sequenciais, com níveis e etapas a serem alcançados antes de progredir são estabelecidos. Nestes

currículos é comum o trabalho com conteúdos relacionados às matérias citadas abaixo:

- Teoria musical
- Técnica Instrumental
- Repertório Erudito
- História e contexto musical
- Audição e Percepção

A teoria musical compreende o enfoque no desenvolvimento da leitura de partituras e compreensão da notação musical, focando na importância do estudo de teoria musical, harmonia, contraponto e solfejo para desenvolver uma compreensão completa da música. A técnica instrumental procura enfatizar o desenvolvimento do domínio técnico preciso e disciplinado, no qual a prática diária é recomendada de forma consistente e contínua para se obter progresso. O repertório erudito é utilizado, pois foca em obras tradicionais que fazem parte do cânone da música ocidental. Esse repertório é trabalhado para ser testado em exames e avaliações específicas, a fim de construir uma performance sólida do aluno, e demonstrar essa performance através de recitais. A contextualização histórica traz o ensino da história da música com foco nos compositores, períodos musicais e evolução dos estilos. Além disso, a análise musical detalhada de algumas dessas obras é feita para entender a estrutura, forma e elementos composicionais. O treinamento auditivo trabalha o desenvolvimento da capacidade de ouvir e identificar notas, intervalos, ritmos e harmonia com enfoque na audição ativa e no reconhecimento dos elementos musicais durante a escuta. A aprendizagem de um instrumento nesse modelo de ensino ocorre principalmente através das chamadas "práticas deliberadas".

De acordo com Santiago (2006, p.53) as práticas deliberadas são "um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance". São elas (Santiago, 2006, p.54):

- Uso do Metrônomo
- Estudo rítmico da peça
- Análise prévia da obra a ser estudada

- O estudo repetido de pequenos trechos da peça
- O estudo lento, com aumento gradual do andamento
- A identificação e correção de erros
- A verbalização de ordens durante o estudo
- A marcação do dedilhado na partitura

Em revisão de literatura específica sobre a aprendizagem da música popular, Couto (2009) explica que as práticas deliberadas são oriundas do repertório erudito e algumas habilidades técnicas podem ser adquiridas através delas, como, por exemplo:

- Agilidade
- Precisão rítmica
- Melhora no controle de dinâmicas e fraseados
- Memória (Visual, auditiva, cinestésica, racional)<sup>2</sup>
- Afinação

Os itens citados acima fazem parte de todo um processo de estudo sistematizado que acontece de forma gradual. Na pesquisa de Santiago (2006, p.57), Eduardo Hazan, um pianista e pedagogo entrevistado pela autora, afirma que os estudantes de música erudita costumam focar muito na prática deliberada e negligenciam as chamadas “práticas informais”. Santiago (2006, p.56) afirma que “além de se engajar nas atividades estruturadas referentes à prática deliberada, o músico instrumentista também pode dedicar uma parcela de seu tempo de estudo para as atividades que compõem a prática informal, que pode ser realizada de forma extremamente prazerosa”.

Todos esses conteúdos encontram-se dentro de uma pedagogia mais tradicional, onde a relação professor-aluno se estabelece de maneira formal e hierárquica, além de trazer consigo a ideia de feedback detalhado - e muitas vezes

---

<sup>2</sup> Couto (2013, p.232) descreve cada uma das memórias envolvidas no grupo de habilidades adquiridas pelas práticas deliberadas. Memória visual- Baseada no que se vê, como exemplo da partitura, as posições de braços e mãos etc. Memória auditiva- Baseada naquilo que se ouve. Memória cinestésica- É a memória que se baseia nos movimentos corporais. Adquirido através das repetições dos movimentos, e estreitamente ligada a sensações motoras. Memória racional- Também denominada como memória lógica, ajuda a firmar o significado e a estrutura da composição.

rigoroso - para garantir altos padrões de desempenho. Por fim, tudo se engloba na educação musical tradicional que acontece nas escolas, academias e conservatórios. Estas instituições possibilitam que os alunos obtenham certificações, diplomas e graus acadêmicos em música. Essas características destacam a natureza estruturada e formal do ensino musical tradicional, que busca desenvolver músicos tecnicamente competentes e com uma profunda compreensão teórica e prática da música.

Observando uma “matriz disposicional”<sup>3</sup> (Pereira, 2014, P.94) existente em alguns currículos de ensino superior, Pereira (2014) notou um padrão de disciplinas relacionados a um conhecimento específico de música que foi sendo legitimado ao longo do tempo, mesmo que não estivesse previamente implícito nas diretrizes curriculares nacionais:

A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular. Ainda que existam pequenas variações nas diferentes propostas curriculares [...] (Pereira, 2014, p.94-95).

Deste modo, percebemos que essas disciplinas e conteúdos citados acima, além de descrever a maneira como o ensino tradicional de música é aplicado nas instituições, sugere um modelo ainda muito enraizado de ensino tanto instrumental, quanto musical. Assim, o ensino tradicional mostra-se dentro de disposições internalizadas no grupo de indivíduos que foram socializados desta cultura. Pereira (2014) chamará de *Habitus conservatorial*.

### 2.1.1 *Habitus Conservatorial e o ensino do violino*

O ensino tradicional se apresenta pautado em práticas, valores e costumes que foram se estruturando através do tempo. A respeito disso, Pereira (2014) traz a noção do que ele conceitua como *Habitus conservatorial*. O autor chegou à formulação deste conceito quando estava analisando quatro currículos de cursos de licenciatura em música na sua pesquisa de Doutorado. A expressão nasceu de sua

---

<sup>3</sup> Matriz disposicional: Expressão usada por Pereira (2014) para entender as predisposições estruturais contidas de forma canônica nos currículos de música.

leitura sobre a obra de Bourdieu (1983) relacionada com o tema abordado em educação musical. Isso lhe ajudou a construir um termo próprio para ser usado na pesquisa em música.

[abrangendo] a concepção de formação de professor de música, baseada nesses esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (Pereira, 2014, p.149).

O autor destaca e define que o *Habitus Conservatorial* é um conjunto de valores, crenças e práticas que caracterizam a cultura musical erudita, que por sua vez influencia o currículo das escolas de música. Tais valores, crenças e práticas podem se configurar em métodos estruturados, pedagogia tradicional e educação musical formal, como mencionado anteriormente. Pereira (2014) critica um currículo que desconsidera a realidade da formação voltada às licenciaturas, e fala sobre a necessidade de uma formação pedagógica adequada na Licenciatura em Música quando diz que o professor de música precisa estar apto a lidar com a diversidade cultural e musical de seus alunos, desenvolvendo metodologias e práticas pedagógicas que levem em consideração as particularidades de cada contexto. Adotado por outros autores, este conceito explica bem a herança inerente à forma de construção curricular empregada em muitas instituições. Para Penna (2010), por exemplo, há “um padrão cultural tradicional de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante, cujas práticas são muitas vezes encontradas, inclusive, em departamentos de música de universidades” (Penna, 2010, p. 56).

Esta abordagem tradicional de ensino musical tem sido muito criticada por limitar a experimentação e a inovação no ensino-aprendizagem de instrumentos que estão diretamente ligados a ele, perpetuando assim desigualdades de gêneros e estilos musicais na música clássica ocidental, ao favorecer a tradição estabelecida e desvalorizar outras tradições culturais.

O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. Este mesmo *habitus* faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita. (Pereira, 2014, p.95)

Quando Pereira afirma que o *Habitus conservatorial* tende a figurar um conhecimento legítimo, automaticamente relacionamos ao ensino tradicional, e quando se legitima e usa esse ensino como parâmetro estrutural, logo barreiras são criadas, pois o que não se equipara à estrutura considera-se desviante. A abordagem de ensino tradicional na música tende a perpetuar as práticas musicais tradicionais, dificultando uma abordagem mais inovadora que poderia romper com o passado.

O ensino do violino carrega uma herança forte dos moldes tradicionais de ensino e esse tipo de ensino tem finalidades específicas. Tratando-se deste instrumento, alguns de seus aspectos fundamentais trabalham:

- Técnicas básicas
- Posição e Postura
- Leitura de partitura
- Práticas de escalas e exercícios
- Repertório
- Performance e interpretação
- Métodos tradicionais e ensino
- Prática regular
- Orientação individualizada

As técnicas básicas do violino abrangem o controle da postura, a forma de segurar o violino, a técnica da mão esquerda e a técnica da mão direita; o necessário para a execução correta e eficiente do instrumento. A mão esquerda especificamente ajuda a dar sustentação ao peso do instrumento, assim como é usada ativamente para pressionar as cordas; isso inclui: Digitação, Mudança de Posições e Vibrato. Responsável pela execução do arco, a mão direita segura-o de maneira relaxada, com os dedos posicionados adequadamente para garantir controle e flexibilidade. Cabe à mão direita também focar no controle de intensidade e coordenação com a mão esquerda, pois a sincronização entre a mão esquerda e a mão direita é essencial para a execução precisa das notas. Deve-se trabalhar para coordenar o movimento do arco com as mudanças de posição e digitação. Isso inclui golpes de arco como *détaché*, *legato*, *staccato*, *spiccato* e outros, praticados para controlar a produção de som e a articulação. Ao trabalhar postura, ensina-se a posição do corpo, onde o aluno mantém

uma postura ereta e relaxada, com os pés separados na largura dos ombros, evitando tensões e lesões. O violino é apoiado na clavícula esquerda e segurado com a ajuda da mão esquerda e eventualmente encaixado do maxilar esquerdo para momentos específicos de mudança de posição.

Na leitura, os alunos aprendem a notação musical tradicional, além da compreensão de sinais de dinâmica e símbolos como ligaduras, pontos, acentos, etc., e como eles influenciam a interpretação musical. A prática de escalas e posições vem unida ao estudo de repertório, que se inicia com peças mais simples, progredindo para obras mais complexas, como concertos e sonatas de compositores do cânone tradicional como Bach, Vivaldi, Mozart, Beethoven, entre outros. Todos esses aspectos culminam na construção de uma performance técnica e precisa que exige acompanhamento individualizado de um professor qualificado na maior parte do tempo, para que os detalhes sejam construídos de forma minuciosa.

De acordo com Borges (2016, p.147), a formação de músicos instrumentistas de cordas é problemática no Brasil devido a vários fatores, dentre os quais podemos destacar quatro: “difusões deficientes do ensino da música, reduzido número de crianças que estudam violino, viola, violoncelo ou contrabaixo, desistência e falta de continuidade do ensino”. Possivelmente estes fatores dificultam o amadurecimento do ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, bloqueiam a ampliação de novas metodologias. Bergman (2010, p. 13) afirma que “a questão não seria o que ensinar, mas como ensinar, e como formar violinistas no sentido mais amplo da palavra”. O *habitus conservatorial* ajuda-nos a compreender a dificuldade de modificar a forma de ensinar o violino, uma vez que ele é a incorporação de disposições inconscientes de um paradigma cultural que pertence à música de concerto.

Os principais materiais metodológicos utilizados no ensino-aprendizagem tornam-se problemáticos por fazer uso de um molde metodológico e repertório baseados em contextos musicais europeus, causando falta de identificação por parte de quem aprende (Bergmann, 2010; Borges, 2016; Isidoro, 2013; Santos, Barbosa, Bujes, 2014). Dentre tais materiais, são aplicados os métodos de ensino coletivo, apontado por Ying (2007) como uma outra característica do ensino de cordas no Brasil.

De acordo com Ying (2007, p.8), os métodos de ensino coletivo começaram a ser aplicados no Brasil a partir de 1970, e a maioria deles se baseava em métodos norte-americanos. O mais conhecido e muito utilizado até hoje é o método Suzuki. As

pesquisas continuam mostrando também que, assim como nas grandes escolas de violino e métodos firmados pelo mundo, no Brasil não foi diferente: grande parte do material didático usado em escolas de música eram estrangeiros. Bergman (2010, p.58-80) fala um pouco sobre o violinista e professor Paulo Bosísio, que cita alguns materiais didáticos mais utilizados no Brasil:

- SCHRADIECK, Henry. The School of Violin Technics. Frist edition, 1899;
- FLESCH, Carl. Scale System - SCALE EXERCISES in A11 Major and Minor Keys for Daily Study. Hungry, 1926;
- GALAMIAN, Ivan. Contemporary Violin Technique. 1966;
- SEVCIK: The School of Violin Technics (1881);
- Hans Sitt: Sitt- 100 stude per violino- volume 1. 1899;
- KREUTZER, Rodolphe. Forty-two studies or caprices for the violin. 1894;
- DONT, Jakob Dont-Op.37-Exercices préparatoires Aux Etudes de R. Kreutzer. et P. Rode. pour Violin – Revus par L. Auer. 1923;
- RODE, Pierre Rode- Twenty-four Caprices (studies) For the Violin in the 24 Major and Minor Scales (2015)
- GAVINIES, Pierre. 24 Studies for Violin (1794)

De acordo com a tabela do professor Bosísio, esses métodos citados variam seus objetivos entre trabalhar técnica de mão esquerda, direita, técnica combinada (sincronia da técnica de arco com a técnica de digitação), afinação, produção de som, ritmo, articulação, escalas e arpejos. Ainda que esses métodos sejam bastante utilizados, o ensino brasileiro de cordas e música no geral é apontado por Borges (2016) e Ying (2007) como problemático, porque alguns dos fatores que são responsáveis por prolongar esses problemas, são de ordem socioeconômica: “As escolas de música e conservatórios são, em sua maioria, de caráter privado e inacessíveis para grande parte da população, que não possui condições econômicas para frequentar tais instituições” (Ying Liu, 2007, p.7). Segundo Ying, no Brasil o problema não seria no ensino do instrumento especificamente, mas a falta de investimento na área da educação musical, fazendo com que o acervo de materiais metodológicos brasileiros estivesse em baixíssima escala de produção (Ying Liu, 2007, p.7), e isso claramente deixaria imensas lacunas no ensino brasileiro seja de violino, ou da família inteira de cordas friccionadas, pois seria inviável estabelecer

soluções diárias de ensino-aprendizagem que atendam a demanda de necessidades técnicas e musicais dos alunos brasileiros em decorrência da falta de pesquisas específicas no país.

Algumas pesquisas foram feitas para que haja uma maior aproximação com o contexto musical do aluno brasileiro, por meio de canções folclóricas. Temos como exemplo Gláucia Borges (2016), que se baseou no método Suzuki para criar uma proposta de ensino que utiliza músicas mais conhecidas de Belo Horizonte para fazer substituições das melodias existentes no método Suzuki. Outro exemplo é o da violinista e professora Paula Bujes (2014), com uma versão brasileira do método Milanov. Bujes, com sua equipe de pesquisa, juntou melodias originais do método Milanov e iniciou um trabalho de substituições por melodias folclóricas brasileiras que trabalham as mesmas ferramentas técnicas presentes no método.

De fato, o ensino tradicional refletido no violino é necessário para uma construção técnica sólida, afinal foi o que trouxe maior compreensão da capacidade de execução musical do violino. Porém, a visão de mundo proporcionada pelo próprio ensino tradicional através deste instrumento impôs a ele um isolamento musical e cultural.

## **2.2 Aspectos das Práticas informais de aprendizagem de música e o ensino do violino**

Para entender sobre como o uso das práticas de aprendizagem informal de música podem se relacionar com a temática do ensino do violino, é preciso refletir de maneira mais ampla como tais práticas se desenvolvem, em quais contextos são aprendidas, e em que diferem das práticas tradicionais e institucionalizadas.

### *2.2.1 Contextualizando as práticas de aprendizagem informal de música*

As práticas de aprendizagem informal da música são atividades musicais desenvolvidas fora dos contextos formais de ensino. Esse termo emergiu de estudos e discussões dentro da educação musical e é associado à pesquisa de Lucy Green (2002), que explorou como músicos aprendem fora do ambiente formal de ensino. Green (2002, p.83) define que:

Tal como acontece com a audição e a cópia, a aprendizagem dirigida pelos pares e a aprendizagem em grupo constituem componentes centrais das práticas de aprendizagem informal da música popular. Envolve a formação inicial de bandas, a troca de blocos de construção musicais elementares, como acordes e escalas, a criação e o refinamento de ideias composicionais e de improvisação através da negociação em grupo, a observação de outros músicos tocando durante apresentações e ensaios, a entrega e recepção de conselhos sobre técnica e informações sobre teoria, além de falar sobre música em geral.<sup>4</sup>

Tais práticas trazem em suas características o autodidatismo, onde muitos músicos aprendem a tocar instrumentos ou a cantar por conta própria, utilizando recursos como tutoriais online, vídeos, e livros. A aprendizagem também pode ocorrer muitas vezes em grupo, com músicos trocando conhecimentos e habilidades entre si, frequentemente em contextos sociais. O repertório trabalhado por esses músicos costuma conter uma variedade de estilos, e o trabalho com esse repertório promove a flexibilidade, a improvisação e a criatividade. Há uma grande liberdade para experimentar diferentes técnicas e instrumentos, uma vez que não existe a rigidez dos currículos formais. E essas práticas frequentemente ocorrem em contextos sociais, como festas, reuniões familiares, ou eventos comunitários. A exemplo desses contextos: as rodas de Samba, rodas de choro, *Jam session*, bandas de garagem, etc.

### *2.2.2 Trabalhos que se fundamentaram nas práticas de aprendizagem informal de música*

A respeito deste tipo de aprendizado predominante no contexto dos músicos populares, que se reveza entre grupos formados por colegas ou familiares ao próprio ambiente onde vivem e suas influências musicais, Green (2002) define o processo de Enculturação. A Enculturação é um processo de imersão em músicas que permeiam o ambiente no qual o indivíduo vive, ou seja, ocorre a partir do momento em que os músicos estão em contato com os sons ao seu redor, absorvendo informações sonoras que mais tarde poderão ser desenvolvidas, esquematizadas ou não, através das práticas de aprendizagem informal da música. De acordo com Couto (2013), tais

---

<sup>4</sup> “As with listening and copying, peer-directed learning and group learning form central components of popular music informal learning practices. They involve the early formation of bands, the exchange of elementary musical Building blocks such as chords and scales, the creation and refinement of compositional and improvisatory ideas through group negotiation, observation of other musicians playing during performances and rehearsals, the giving and receiving of advice on technique and information about theory, and talking about music in general.” (Green, 2002, p.83)

práticas fazem parte do repertório chamado de popular, e conseqüentemente, tais práticas de aprendizagem musical são inerentes ao processo de aquisição de habilidades e conhecimentos de músicos populares, assim como é apontado por Brandão e Paiva (2019).

Lacorte e Galvão (2007) entrevistaram dez músicos populares que atuavam na função de *freelancers* em Brasília para saber sobre sua formação. Eles constataram que essa formação vai desde ambientes formais de ensino a workshops, mas, principalmente fora de uma sala de aula, mostrando que, desde as etapas iniciais, os músicos com mais experiência passam o seu conhecimento adquirido durante seu percurso profissional para os que estão começando de uma maneira informal, por exemplo, ensinando encadeamentos harmônicos que fazem parte de um acompanhamento em músicas específicas, sem se aterem a explicações teóricas.

Por essas características, Green (2002) classifica esse processo de aprendizado como práticas de aprendizagem informal de música. Na maioria dos casos, os músicos populares aprendem seu ofício, profissionalizam-se e atuam gravando, tocando, e só mais tarde sentem a necessidade de fazerem aulas formais, no intuito de buscar um aprimoramento de seus conhecimentos técnicos e teóricos. O fato é que as pesquisas apontam para muitos benefícios gerados através destas práticas.

Além de favorecer o desenvolvimento de habilidades especificamente musicais, a prática informal pode ser relevante para o pleno desenvolvimento de outros processos essenciais ao aprendizado musical, tais como a familiarização com diferentes linguagens e estilos musicais, e o desenvolvimento da memória (Santiago, 2006, p.57).

Green (2002) pontua que as habilidades que parecem ser mais evidenciadas nas práticas informais são as de tocar de ouvido, improvisar e tocar em grupo. A autora afirma também que as ações de compor, tocar e ouvir são integradas, dando ênfase à criatividade. Baseada na pesquisa de Green (2002), Santiago (2006, p.52) por exemplo, fala que “o estudo musical informal, tipicamente empreendido por músicos populares e músicos de jazz, dentre outros, tende a incorporar práticas criativas tais como improvisação, a composição, o arranjo e o tocar de ouvido”.

O nosso sentido auditivo é algo que está funcionando a todo momento, mesmo que inconscientemente. A habilidade de tocar de ouvido é algo estimado na prática popular, pois é com o ouvido que colhemos os sons que precisamos para criar, para improvisar, ou para copiar, se preciso, dentro de algum trabalho que esteja sendo

executado. Lacorte e Galvão (2007, p.31) em consonância com esta ideia, relatam que:

No processo de aprendizagem de músicos populares, essa valorização do músico 'bom de ouvido' é ainda mais forte, na medida em que historicamente é uma atividade cuja transmissão caracteriza-se por ser essencialmente 'aural', isto é, transmitida 'de ouvido'. (Lacorte e Galvão, 2007, P.31)

Enfatizando que o fator oralidade perdura entre os músicos populares por ser um fator social, e não uma metodologia imposta de apenas alguns anos atrás.

Existe a escuta atenta, focada em um objetivo de pesquisar as sonoridades para reproduzir de acordo com o que for pedido, e existe também a escuta indireta. Este tipo de escuta estaria dentro do conceito de enculturação musical usado por Lucy Green (2002), pois somos influenciados pelas sonoridades do nosso cotidiano, ou da nossa cultura musical local, sem perceber. Segundo Santiago (2006, p.56)

A habilidade de tocar de ouvido a reprodução de uma obra musical por meios exclusivamente auditivos é, além de prazeroso, essencial para a formação do músico instrumentista, uma vez que requer uma escuta musical atenta e persistente e que favorece o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo. (Santiago, 2006, p.56)

Há uma dificuldade dentro do âmbito do ensino erudito em relação ao trabalho desta habilidade devido a uma forte prática, seja do aluno ou do professor, concentrada no ensino-aprendizagem tradicional. Esse fato é observado por um dos entrevistados na pesquisa de Santiago, o professor Miguel Rosselini. Miguel (Santiago, 2006, p.58) fala que “nem sempre é possível para o professor lidar com a prática informal no contexto formal do ensino instrumental”. Porém, Coelho (2016, p.7) afirma que “No entanto, essa dicotomia tem sido cada vez mais questionada entre os estudiosos de educação musical, que consideram não ser positiva a exclusão, nas instituições de ensino, de outras formas de experiências e vivências de aprendizagem em música”.

A reprodução sonora feita a partir do que se ouve traz liberdades musicais que levam a uma produção criativa. Quando falo de produção criativa, me refiro ao caminho da improvisação, composição e arranjo. É preciso que exista uma prática fundamentada não só na teoria, leitura de partitura e reprodução de ideias musicais já existentes, mas principalmente na pesquisa e aplicação de ideias melódicas, baseadas nas sensações que a harmonia traz. Para o músico popular o estudo da estrutura harmônica da peça é relevante, pois isso lhe deixará a par do estilo da música, acordes ou notas de passagem típicas do estilo, que escalas podem ou não

ser aplicadas e até mesmo que funções harmônicas poderiam ser substituídas para dar uma nova roupagem (Rearmonização).

A improvisação, a composição e o arranjo são três práticas musicais de relação não só muito próximas como chegam a ser equivalentes, pois em alguns casos podemos interpretar frases melódicas improvisadas como composições instantâneas dentro de uma composição maior, ou simplesmente acrescentar *appoggiatura* a uma melodia principal executada numa parte B, por exemplo, e enxergar não como uma melodia diferente, mas uma seção da música com um arranjo diferente. Um estudo que faz parte do processo do músico improvisador é a aplicação de “fraseado clichê”<sup>5</sup> em algumas progressões harmônicas mais utilizadas. Um músico que é referência no país como guitarrista e professor é Nelson Faria, que possui seus próprios métodos de harmonia e improvisação. Através de sua obra, ele tem influenciado vários instrumentistas quando se trata do desenvolvimento da improvisação. Abaixo trago um exemplo de aplicação de fraseados clichês na progressão ii-V-I:

Figura 1- Exercício de aplicação de frase na progressão ii-V-I

---

<sup>5</sup> Fraseados prontos que servem para ser aplicados tanto como bordão pertencente a um estilo no meio de uma improvisação, quanto como exercício para estudo de aplicação de frase em determinado encadeamento harmônico

## frase 10

Esta frase em semicolcheias começa com a superposição do arpejo de F7M sobre Dm7, seguido de uma dupla aproximação cromática para a terça de G7, que usa como notas de tensão a nona menor e a décima terceira menor, resolvendo na nona maior de C.

## frase 11

Nesta frase uso o arpejo de F7M sobre Dm7, seguido de dupla aproximação cromática para a sétima de G7, que apresenta as tensões 13,  $\flat 13$ ,  $\sharp 9$  e  $\flat 9$ .

## frase 12

Esta é uma frase acéfala com aproximações cromáticas para a terça de G7 e a terça de C.

Abby Whitside, outra professora entrevistada por Santiago (2006, p.57) fala que “aquele que improvisa não toca por nota interrompendo a performance para pensar no que irá tocar a seguir. Partindo da audição, a improvisação estabelece um relacionamento imediato entre as imagens auditivas e os mecanismos motores da performance”. Essa afirmação nos mostra que, mesmo lidando com a parte mais aural do processo, a improvisação influi diretamente nas técnicas motoras e de forma positiva, o que nos leva a refletir sobre os benefícios de não separar as práticas populares (ou informais) das práticas deliberadas. De acordo com Berenice (Santiago, 2006) a improvisação é necessária na parte do estudo técnico musical do instrumento, podendo ser trabalhada progressivamente. A professora Berenice, no meio de sua entrevista com Santiago, dá um modelo “passo a passo” de como incluir a improvisação para iniciantes (Santiago, 2006, p.58):

Incentivo a improvisação, improvisação livre, observar a estrutura da música, modificar a estrutura de uma peça já conhecida. (Ou seja, um novo arranjo), pegar um elemento conhecido (motivo) do indivíduo e pedir para que ele improvise, fazer com que todos esses elementos citados aconteçam de forma progressiva e consciente. (Santiago, 2006, p.58)

Vemos então, a partir desse relato, uma visão de ensino que usa tanto uma prática popular como um pensamento de organização progressiva, muito comum nas práticas mais formais, aplicadas nas instituições. Sobre a combinação destas duas práticas em um contexto universitário de aprendizagem de um instrumento musical, por exemplo, Couto nos afirma:

O uso das práticas deliberada e informal permite desenvolver, no contexto universitário, uma prática híbrida, acolhendo de forma mais democrática as diferentes habilidades que os alunos trazem consigo para a sala de aula a partir de suas vivências musicais prévias, que são, quase sempre, diversificadas (Couto, 2013, p.237).

Refletindo sobre as principais práticas de aprendizagem informal da música e constatando seus benefícios usados de forma combinada com as práticas deliberadas, observa-se que a questão desse uso não está simplesmente no repertório, mas na forma como se estrutura o ensino de uma peça. Independente do variado repertório de músicas que pode ser trabalhado com o aluno, independente do contexto, o mais importante seria contemplar as diversas práticas musicais. O uso das músicas vindas do meio popular, ou do erudito tem grande importância pela identificação que o aluno pode ter com ela, mas no final o que importa, de acordo com

os autores e autoras aqui revisados, é como ela foi trabalhada. Lucy Green (2002, p. 10) afirma que, “Hoje o mundo da música é um mundo de músicas, cada uma com suas próprias tradições na transmissão da disciplina musical, convenções de performance, repertório e uso da música tanto sagrada quanto secular”<sup>6</sup>.

### 2.3 O ensino de violino a partir da integração das práticas de aprendizagem informal de música

Tendo refletido sobre a perspectiva tradicional de ensino musical, na qual o violino se encontra de forma legitimada por sua construção histórica, e uma perspectiva sob a ótica das práticas informais aprendidas pelos músicos em contextos variados, foi possível observar, além de suas diferenças, suas contribuições quando usadas de maneira complementar com o intuito final de enriquecer a prática musical.

Em sua resenha sobre a pesquisa de Green (2008), a autora Couto (2020) nos mostra uma tabela com diferenças entre a prática formal e informal pontuadas por Green:

Quadro 1 - Características das aprendizagens formal e informal

Características	Aprendizagem formal	Aprendizagem informal
1. Repertório	Selecionado pelos professores, geralmente estranho ao aluno.	Selecionado pelo próprio aprendiz, a partir de uma identificação e preferência pessoal.
2. Via de Aquisição de habilidades	Aprendizagem por meio de notação musical tradicional.	Aprendizagem através da prática de “tirar músicas de ouvido” em gravações.
3. Tipo de Orientação	Relação professor-aluno, onde o primeiro organiza e orienta os procedimentos do segundo.	Autodidatismo ou interação dentro de um grupo de amigos sem que haja a supervisão/orientação de um professor. Aprendizagem através da observação, imitação, audição e conversas.
4. Organização dos conteúdos	Construção de um programa curricular que parte do simples para o complexo, enfatizando quase sempre a reprodução de	Não há uma organização deliberada, e o conhecimento vai sendo construído ao acaso, de maneira holística e

<sup>6</sup> Green (2002, p.10): “Today, the world of music is a world of musics, each with their own traditions in the transmission of musical discipline, performance conventions, repertoire and usages of music, both sacred and secular.”

	peças mais do que a criatividade.	idiossincrática, a partir do repertório escolhido.
5. Enfoque	Busca pela reprodução/interpretação de músicas de outros compositores.	Busca pela criatividade pessoal, através de uma prática que integra profundamente as atividades audição + performance + improvisação + composição.

Fonte: Couto (2020, p.5).

Se olharmos o desdobramento do discurso do ensino de instrumento musical sob a égide da contemporaneidade, podemos constatar de uma maneira geral que há uma necessidade em considerar as individualidades e características de cada contexto. Há muitos processos se desenvolvendo de forma simultânea, então a linearidade de pensamento se torna algo insuficiente.

Assim como qualquer instrumento apto a tocar da sonata ao jazz, como é o caso do piano, violão, trompete, etc., a estrutura corporal do violino não o impede, dado que ele pode exercer dentro de suas possibilidades técnicas funções melódicas e harmônicas (ex: cordas duplas). Reafirmando o que foi mostrado nas entrevistas de Santiago (2006) com 4 pedagogos brasileiros de piano, as práticas de aprendizagem informal e deliberadas podem ser aplicadas de forma complementar. Vale salientar que a evolução técnica natural do violino construiu bases sólidas que fazem parte da construção técnica de um repertório totalmente adaptado a ele. O fato, aqui, não é a negação ao que foi desenvolvido, mas a abertura para uma nova perspectiva que caminhe para a contemporaneidade musical, considerando o contexto do nosso país e as sonoridades que nos rodeiam.

Alguns violinistas que ousaram seguir este caminho em suas décadas se destacaram justamente por se conduzir nesta direção. Dois deles se estabeleceram como fortes influências no mundo para o violino popular: Stephane Grappelli e Didier Lockwood. Grapelli é um violinista francês, nascido em Paris na data de 26 de janeiro de 1908. Começou seus estudos com 12 anos de idade no famoso conservatório de Paris. Ele ficou conhecido por tocar um estilo fugaz proveniente do Jazz: gypsy jazz. Uma de suas maiores parcerias nas gravações deste estilo foi com o guitarrista (Guitarra acústica) também aclamado Django Reinhardt. Com suas gravações marcantes, Grapelli se tornou grande inspiração em um caminho ainda muito escasso de referência em seu tempo. Um outro importante violinista popular, considerado sucessor musical de Grapelli, foi Didier Lockwood.

De mesma nacionalidade que sua grande inspiração, Didier Lockwood nasceu em 11 de fevereiro de 1956. Além de seguir o caminho da improvisação, Didier partiu do jazz ao Rock, trazendo consigo a característica de amplificação que este estilo pede. Em 2018 tive a valiosa oportunidade de presenciar seu último show no Brasil. Alguns dias depois, ele faleceu, deixando uma bela e vasta produção musical.

Dito isto, a intenção deste capítulo, assim como deste trabalho foi de atingir os objetivos específicos de compreender as funções e características do ensino tradicional no violino, assim como as características da aprendizagem musical popular e a junção das duas práticas adaptadas em função de uma construção metodológica para o violino popular. A escolha de observar e analisar a construção metodológica de Carol Panesi traz possibilidades sólidas de uma nova metodologia voltada especificamente para o violino popular, assim como a guitarra, o baixo elétrico e tantos outros instrumentos que se encontram dentro do âmbito da música popular.

### 3 DIDATIZAÇÃO E GESTOS DIDÁTICOS: DOIS EIXOS DE ESTRUTURAÇÃO TEÓRICA PARA PENSAR O ENSINO DO VIOLINO POPULAR

Este capítulo irá tratar dos conceitos teóricos Didatização e Gestos Didáticos, desenvolvidos/discutidos pelos autores Yves Chevallard (1991) e Messias e Dolz (2015). Tais conceitos ajudaram a estruturar a coleta e análise dos dados desta pesquisa, de forma a compreender como Carol Panesi didatizou o ensino da música popular no violino, integrando aspectos do ensino tradicional de instrumento com as práticas de aprendizagem musical descritas no capítulo anterior.

#### 3.1 Didatização: O conceito

Durante os estudos teóricos para o feitiço desta pesquisa, um conceito se destacou como pertinente para ajudar a compreender como Carol Panesi estruturou a sua maneira de ensinar o violino popular. Esse conceito se chama Didatização, ou como formulou o autor e matemático Yves Chevallard (1991), uma transposição didática. De acordo com Chevallard (1991):

O conceito de transposição didática, pois se refere à passagem do conhecimento sábio ao conhecimento ensinado e, portanto, a distância eventual e obrigatória que os separa testemunha este questionamento necessário, tornando-se ao mesmo tempo o seu primeiro instrumento. Para o didático, é uma ferramenta que permite reconsiderar, distanciar-se, questionar as evidências, questionar ideias simples e livrar-se da familiaridade enganosa do objeto de estudo (Chevallard, 1991, p.16).

O conceito evoluiu das anotações de um minicurso de matemática que o autor organizou e esquematizou para “Primeira Escola de Verão de Didática da Matemática, realizada em Chamrousse de 7 a 19 de julho de 1980” (Chevallard, 1991, p.11). O autor afirma que toda a ciência deve assumir um objeto real que se tornará seu objeto de conhecimento e esse mesmo objeto de conhecimento carregará dentro de si a relação didática entre o *conhecimento sábio*, sua transformação através de uma *intervenção didática* e o *conhecimento ensinado*. Essa movimentação acontece por meio de uma relação ternária que Chevallard (1991) pontua entre o conhecimento, o professor (interventor) e o aluno, sendo a intenção final a de facilitar o entendimento do aluno, trazendo uma nova perspectiva de determinado objeto de conhecimento.

Na construção de uma revisão de literatura sobre os principais conceitos e seus subtópicos utilizados na análise desta pesquisa, foi feita uma procura na Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por trabalhos que já discutiram tais conceitos. Trago agora autores de diversas áreas que assim como Yves identificaram/realizaram tais transposições didáticas ou didatizações em seus objetos de conhecimento. A maioria destes trabalhos não são da área de Música, como veremos a seguir.

Silva (2012) realizou uma investigação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2010 e 2011 no intuito de discutir “as tensões existentes na aprendizagem histórica no contexto escolar entre as perspectivas didáticas da transposição didática e da literacia histórica.” (Silva, 2012, p.49). Para o autor, os resultados mostram que tais concepções de aprendizagem histórica dos professores investigados na pesquisa possuem elementos da transposição didática e da literacia histórica, mostrando que a tensão existente em seus relatos evidencia um conflito entre um processo de didatização da história e a sua natureza. Ainda se tratando do objeto de conhecimento no ambiente educacional, os autores Diniz, Neto e Silva (2015) voltando seus olhos para o conteúdo de reações químicas, levam em consideração que, até um conhecimento sábio se tornar um conhecimento ensinado nas salas de aula, a comunidade científica o discute, faz intervenções, esquematiza a didatização deste objeto de conhecimento, para que finalmente chegue no aluno. Os autores explicitam que há duas etapas processuais nesta transposição didática, que seria a externa e a interna. A “externa (produz o saber que chega à escola, realizada pela noosfera) e interna (que ocorre intramuros da sala de aula, mediante trabalho do professor).” (Diniz; Neto; Silva, 2015, p.97). Disto, eles analisaram, com o auxílio de um livro de ensino superior como conhecimento científico e quatro livros didáticos do ensino médio datados de 2002 a 2010, a transposição didática externa do conteúdo de reações químicas.

A análise das modificações que o saber científico passa até se apresentar como saber a ser ensinado, nas escolas foi realizada a partir dos diferentes tipos de modificações que o saber pode sofrer neste processo, tais como: supressões, deformações, acréscimos e criações didáticas. Constatamos que existem, na maioria dos livros didáticos, divergências no saber após transposição didática, com predomínio de supressões e deformações. Ainda, pela não existência de programas formais de ensino no Brasil, as obras apresentam diversas diferenças na apresentação do saber em tela [...] (Diniz; Neto; Silva, p.97, 2015).

Sobre a transposição didática de um conhecimento acadêmico-científico, Lima (2019) disserta sobre os processos orientadores externos e internos que

influenciam a didatização de quando durante o exercício profissional docente no contexto escolar.

a proposta teórica de Yves Chevallard (1985, 1991) será interpretada a partir das noções de prática e estratégia semióticas, conforme desenvolvidas por Jacques Fontanille (2006, 2008), e da sintaxe da mestiçagem proposta por Zilberberg (2004). Interessa mostrar que a didatização de conteúdos – dentro do sistema de ensino como um todo – não é apenas uma questão de simplificação, mas de transposição de uma esfera a outra, de recontextualização a partir das peculiaridades de uma nova prática semiótica (Lima, 2019, p.114).

Voltadas para a didatização de elementos textuais, as autoras Barros e Mafra (2017) evidenciam três ferramentas didáticas mediadoras do planejamento e da planificação de atividades voltadas para este objeto de conhecimento em específico que são o modelo teórico do gênero, o modelo didático, a sinopse da sequência didática de gêneros. O que nos lembra da discussão implícita dentro da didatização, gestos didáticos fundamentais e agir didático, visto que se relaciona com as escolhas que o professor (interventor) faz, desde antes da aplicação do conteúdo até a avaliação final, no intuito de conduzir bem aquele determinado conteúdo. As autoras confirmam isso quando dizem que o objetivo final é “mostrar a articulação entre essas ferramentas e sua importância no processo de transposição didática externa” (Barros; Mafra, 2017, p. 13). Tendo em comum o mesmo objeto de conhecimento de Yves Chevallard, Aguiar (2014) teve como objetivo em sua pesquisa analisar o modo como os livros didáticos de álgebra dos anos 7º, 8º e 9ª permitem a construção de um pensamento algébrico, assim investigando o processo de didatização da álgebra nos livros didáticos do ensino fundamental. A autora afirma que geralmente nos três últimos anos do ensino fundamental o material reduz e legitima que as ações do professor sejam apenas de fixação de regras e treinos repetitivos de procedimentos algébricos, sem abrir precedentes para o desenvolvimento de uma verdadeira lógica algébrica. E como na maioria das vezes o único material de apoio do professor é o livro didático oferecido em determinada instituição, fica em suas mãos a responsabilidade de uma transposição didática eficaz.

Por último e com foco na didatização dos materiais voltados para educação ambiental, trago como exemplo a pesquisa dos autores Gomes e Mendes (2017). Os autores nos mostram que:

[...] concretizam possibilidades de trabalhos no ensino a partir de temas ambientais, uma vez que as atividades analisadas a partir de uma cartilha de educação ambiental, apesar de trabalharem de forma simples, conduzem o leitor – no caso em potencial a criança – no processo de transposição e

didatização dos temas ambientais não apenas para reprodução de conhecimentos epistemológicos sobre problemas ambientais, mas favorecem acima de tudo reflexões maiores a respeito deles, levando os alunos a uma visão mais holística e crítica sobre a educação ambiental (Gomes; Mendes, 2017, p.317).

Disto, é possível perceber algumas características em comum entre os textos apresentados. Essas pesquisas se relacionam diretamente com o ambiente educacional formal e institucionalizado, alguns considerando a transposição didática acontecendo a partir do conhecimento científico-acadêmico ao conteúdo formulado para o ensino médio e fundamental; as áreas predominantes nesse conceito são línguas e matemática de uma forma geral; todos os materiais a que tive acesso até agora tem menos de quinze anos, o que seria algo relativamente pouco discutido e em pouco mais de uma década, apesar do conceito ter sido formulado há mais tempo, e as pesquisas em música ou, pelo menos, que se aproximam desse recorte entre música e didatização, são bem mais recentes e serão expostas mais à frente neste capítulo.

### **3.2 Gestos didáticos**

As intervenções e organizações que acontecem para que a adaptação didática se realize vêm em formas de Gestos e agir didáticos fundamentais, um tópico discutido paralelamente à transposição didática. Messias e Dolz (2015) afirmam que o conceito surgiu através do “cruzamento de campos teóricos e práticas sociais nem sempre convergentes: a didática, a teoria da ação, a ergonomia, clínica da atividade, ciências da educação” (p.51). De acordo com os autores, esses gestos foram observados e pontuados pela equipe de pesquisadores da Didática das Línguas do grupo Grafe, onde estes tiveram sua inspiração na noção de “Gestus”, conceito desenvolvido pelo dramaturgo Brecht. Na releitura do grupo de pesquisa:

Ao transpor esse conceito para suas pesquisas em Didática das Línguas, numa preocupação quanto ao trabalho do docente de língua francesa (primeira língua) em sua relação com os objetos de ensino, os pesquisadores do grupo Grafe vão postular a existência, na atividade de ensino, de gestos fundamentais que se integram ao sistema social complexo da atividade docente e que são regidos por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas, já secularizadas, da cultura escolar (Schneuwly, 2009, apud, Messias; Dolz, 2015, p. 52).

Em consonância com as definições do grupo, Messias e Dolzs (2015) afirmam que os gestos didáticos são as decisões e determinações do professor a partir do

momento em que ele considera a matéria de ensino, o conteúdo que sofrerá intervenção para ser ensinado e o objeto de ensino.

Tais gestos podem ser classificados como languageiros — que fazem uso de palavras para transmitir informações, conceitos e instruções, por exemplo: definições, narrativas, analogias — e não-languageiros, que fazem uso de gestos corporais, expressões faciais e entonação para complementar a comunicação verbal. (Messias; Dolz, 2015). Dentro destas classificações existem ainda os gestos específicos. Baseando-se nos trabalhos de Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Schneuwly (2000), Messias e Dolz (2015) citam a existência de 7 gestos didáticos fundadores, afirmando que tais gestos, relacionados com a forma de aplicação dos professores, podem gerar outros gestos específicos. São eles: de presentificação, focalização ou elementarização, formulação das tarefas, implementação do dispositivo didático, de criação de memória didática, de regulação e de institucionalização.

### *3.2.1 Implementação do dispositivo didático*

Segundo Messias e Dolz (2015) o gesto de Implementação do dispositivo didático acontece por meio de intervenções didáticas que introduzem o objeto de ensino aos alunos, tornando-o perceptível através do subgesto de "presentificação" e delimitando suas dimensões a serem estudadas pelo subgesto de "focalização".

### *3.2.2 Presentificação*

De acordo com Messias e Dolz (2015) o subgesto de Presentificação tem o objetivo de apresentar o suporte necessário para que o conhecimento se materialize. Em uma prática de conjunto musical que acontece em alguma instituição (Orquestra, Banda, quarteto, roda de choro etc.), por exemplo, a presentificação acontece a partir do momento em que o professor oferece a seus aprendizes as partituras e gravações como acesso ao repertório escolhido para ser estudado entre os integrantes do grupo.

### *3.2.3 Focalização ou Elementarização*

Messias e Dolz (2015) afirmam que o subgesto de focalização acontece com a delimitação dos parâmetros a serem estudados didaticamente a partir de

determinado material de suporte, ou seja, depois que acontece a presentificação, o professor ou orientador direciona e focaliza o conteúdo a ser trabalhado fazendo uso daquele material de suporte. A partir do momento em que uma partitura/Gravação é distribuída aos integrantes de uma formação musical como suporte, o professor pode focalizar em estudar apenas um dos aspectos inicialmente, podendo ser só a leitura rítmica, ou só os intervalos da melodia. A escolha é feita de acordo com a coerência didática do professor para com as habilidades do grupo.

#### *3.2.4 Regulação ou Formulação das tarefas*

Com o gesto de Regulação, Messias e Dolz (2019) também afirmam que o professor fará intervenções na intenção de vencer barreiras encontradas pelos alunos. Se o aluno tiver dificuldade em sua leitura rítmica, o professor irá intervir didaticamente de modo que regule essa dificuldade e o aluno avance para trabalhar os próximos parâmetros.

#### *3.2.5 Criação de memória didática*

Com o gesto de Criação de memória didática, o professor fará intervenções mediante retomadas de conteúdos construindo um conteúdo comum e gradativo a ser compartilhado por toda a turma, relacionado com o que já foi ensinado. (Messias; Dolz, 2019).

Por exemplo, momentos em que um professor retoma conteúdos estudados anteriormente. Este gesto pode ser marcado por retomadas linguísticas como “Em nossa aula anterior estudamos o conto ‘O Menino Maluquinho’, de Ziraldo, vocês se lembram? Hoje estudaremos outro conto”. Esse gesto é extremamente importante para a manutenção do elo entre os conteúdos estudados (Messias; Dolz, 2019, p.54).

#### *3.2.6 Institucionalização*

Messias e Dolz (2019) afirmam que o gesto de institucionalização acontece através do processo de fixação de conhecimentos instituídos de forma coletiva e social por especialistas relacionados com um determinado objeto de conhecimento. Retomando como exemplo uma das etapas da didatização do projeto da roda de choro

didática, Pereira (2019) pontua que há uma fase em que o professor com os alunos da roda de choro faz comentários após a execução da peça que está sendo trabalhada. Nesses comentários o professor não só pode endossar as observações feitas pelos alunos, como relacionar com conceitos de interpretação e improvisação atreladas ao choro por especialistas no estilo que estabeleceram tais parâmetros anteriormente.

### 3.2.7 Planejamento

Ainda com base nos gestos pontuados por Messias e Dolz (2015), é destacado o gesto de Planejamento, que seria um gesto didático fundamental anterior aos outros gestos, exercendo forte influências sobre estes, pois “é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira “transformação” (Silva, 2013, p. 300, *apud*, Messias; Dolz, 2015, p.55).

## 3.3 Agir didático

O agir didático é intrínseco ao agir docente e estes se ligam aos gestos fundamentais didáticos. Este agir relaciona-se internamente com as intervenções voltadas para um objeto de estudo específico. Isso significa que cada objeto de conhecimento possui características específicas do agir didático. Podemos pensar que o planejamento é um gesto que está para todo e qualquer objeto de conhecimento que será introduzido em uma sala de aula, mas a escolha de um choro para ser executado em uma roda didática (Pereira, 2019), por exemplo, é um agir didático específico da aprendizagem musical.

## 3.4 Didatização e gestos didáticos na pesquisa em música no Brasil

Procurando trabalhos que explorem diretamente o conceito de transposição didática e didatização em música, no geral não tive acesso a um grande número de materiais. Ainda assim, foi possível achar 3 discussões mais atuais. A primeira se trata da didatização de uma prática musical não-formal. Pereira (2019) analisa o projeto de roda de choro que se chama “Mão na roda”, criado pelo músico Emanuel Brasil com o intuito de introduzir alunos iniciantes nessa prática musical de forma mais

democrática, pois em sua visão aconteciam posturas excludentes por parte dos chorões mais experientes. Vale destacar que alguns alunos interessados em ingressar em rodas de choro vinham de uma prática conservatorial, então naturalmente tinham uma visão mais distante. Pereira pontua as fases da didatização através dos gestos didáticos selecionados por pelo professor Emanuel Brasil. Seriam:

1. Escolha da música: Presentificação - Materialização, 2. Comentários sobre a música escolhida: Elementarização, 3. Performance da música: Formulação de tarefas = regulação, 4. Repetição de performance: Formulação de tarefas = regulação = elementarização, 5. Comentários sobre execução: Regulação = elementarização (Pereira, 2019, p.115).

O segundo trabalho é um ensaio que aborda sobre o uso de dispositivos digitais no ensino e aprendizado de música, destacando a mediação didática e o papel do professor como mediador entre o conhecimento musical e a concepção/produção de softwares e outros ambientes digitais voltados para a educação musical. Tendo a transposição didática e a situação didática como fundamentação de seu trabalho, os autores Santos e Aristides (2018) dissertaram sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de música na educação básica, sugerindo que o professor se torne um criador de mídias digitais para a educação musical, incluindo jogos, cenários investigativos e atividades criativas. Além disso, propuseram que o próprio docente atue como produtor de tais mídias digitais, apresentando duas propostas desenvolvidas por professores em atividades de pesquisa institucional que utilizam dispositivos digitais. Os autores levantaram questões sobre a formação docente e pedagógica através dessas propostas.

Tais questões nos fazem refletir sobre o papel do professor ao transformar conhecimentos, práticas e valores da cultura em objetivos, conteúdos de ensino, programas e trabalho escolar. São as transformações de saberes cultos em saberes a serem ensinados que Verret (1975) chamou de transposição didática, noção que foi desenvolvida mais tarde por Chevallard (1991) e discutida, entre outros, por Perrenoud (1999a, p. 73-75; 1999b, p. 70-71; 1993, p. 24-28; 1998) (Aristides; Santos, 2019, p.93).

A terceira e última pesquisa trazida é bem recente e se trata de uma análise reflexiva feita por Guillot (2023) sobre o uso da música do outro, nesse caso específico a batucada (de origem afro-brasileira) como recurso pedagógico no ambiente escolar público da França. Guillot (2023) afirma que a análise dos saberes relacionados a tal uso pedagógico traz um referencial importante com relação a sua origem.

Após o exame das condições de transmissão da música afro-brasileira no Brasil e na França, utilizamos a Teoria Antropológica do Didático de Chevallard através do conceito de Transposição Didática. A elaboração de um modelo de transculturação das situações didáticas permite mostrar que esse uso — pedagógico e exógeno — da batucada provoca uma série de derivações paradigmáticas. Uma delas interessa o professor francês, cuja responsabilidade pela transmissão dos saberes musicais se encontra exacerbada. Infelizmente, uma percepção cognitiva inadequada bloqueia o seu acesso a certos fundamentos musicais e atrapalha sua capacidade de transposição (Guillot, 2023, p.1).

Sobre os gestos didáticos em música, apenas uma pesquisa foi encontrada. Menezes e Pereira (2017) trazem uma análise sobre a ação docente do professor de baixo elétrico da escola de música de Brasília Oswaldo Amorim.

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 (Menezes; Pereira, 2017, p.81).

Menezes e Pereira (2017) inicialmente analisaram os gestos didáticos em música, tomando como base o agir docente de professores de instrumento musical apresentados em algumas teses e dissertações. O conceito de habitus, proposto por Pierre Bourdieu, também foi utilizado como base, sendo fundamental para interpretar os gestos específicos de Amorim, fazendo relação entre as observações da análise e a trajetória de vida narrada pelo próprio professor.

Com isto, posso afirmar que construir este estudo de caso observando a didatização de Carol Panesi em relação a práticas populares para o violino somaria não só às pesquisas em música, mas especificamente às pesquisas voltadas para o violino. Com o intuito de compreender a didatização das práticas populares no ensino aprendizagem do violino, analisarei no próximo capítulo os dados coletados através das falas de Carol Panesi, sua aluna e as anotações da “Semana da Improvisação e Criatividade”. Através dessa análise, pretende-se dar luz a novas perspectivas didáticas para o violino.

## 4 O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DA MÚSICA POPULAR NO ENSINO DO VIOLINO POR CAROL PANESI

Neste capítulo analisarei a didatização identificada nas falas de Carol e em minhas anotações sobre a Semana da Improvisação e Criatividade. Para identificar tais falas e trechos, usarei as letras “C” para Carol Panesi e “A.C” para anotações de campo da “Semana do improviso e criatividade”.

Considerando o trabalho desenvolvido por Carol Panesi, trago uma análise abordando seu conhecimento sábio construído de práticas populares adaptadas e demonstradas através do violino, seu discurso de improvisação e criatividade como o conhecimento a ser ensinado e seu saber ensinado como o resultado através da construção criativa de seus alunos. Considerando também os gestos didáticos que complementam a didática de Panesi, focaremos em suas principais escolhas didáticas, em que categoria de subgestos elas se encaixam e de que maneira se desenvolveram.

### 4.1 “Eu quero criar pontes entre a música erudita e a música popular”: A Didatização de Carol Panesi.

Retomando o conceito de Yves Chevallard (1991), a transposição acontece a partir de escolhas intencionais ou intervenções do professor para que ele transforme um conteúdo sábio em um conteúdo ensinado. De acordo com Schneuwly (2009): “um objeto de conhecimento precisa ser didatizado para se tornar um objeto ensinado e aprendido dentro de uma sala de aula.” (*apud* Pereira, 2019, p.105). Na primeira aula da “Semana de improvisação”, antes de iniciar o processo prático, Carol Panesi perguntou para os alunos, muitos deles de cordas friccionadas e da escola erudita, o que seria uma improvisação:

**A.C:** Aula 1- A professora Carol indagou a turma sobre o que é improvisação, inicialmente. Pediu para que eles definissem com o que vem em mente. Ela afirmou que o improviso é um discurso, é uma comunicação. É como a gente lida com a música de uma forma geral. “Para se aproximar do discurso popular é preciso se aproximar da harmonia do ritmo. Definir estilos. O que é baião, rock, samba?”

Após conceituar à sua maneira, ela afirmou que para se aproximar da prática popular considerando determinado estilo, seria necessário compreender sobre a

“harmonia do ritmo”, isto é, identificar a célula rítmica que representa o estilo musical escolhido e compreender, tanto como podem ser distribuídos os encadeamentos harmônicos, quanto aplicados os arpejos e intervalos característicos da escala. Considerando que muitos dos alunos que estavam assistindo à aula eram provenientes de um contexto musical distante daquele ao qual estavam sendo apresentados, podemos relacionar e concordar quando Chevallard (1991) afirma que:

Para que o ensino de determinado elemento do conhecimento seja meramente possível, é necessário que esse elemento tenha sofrido certas deformações, o que o tornará apto para ser ensinado. Conhecimento como é ensinado, sendo ensinado, é necessariamente diferente do conhecimento-inicialmente designado-como-que-deve-ser-ensinado, o conhecimento a ensinar (Chevallard, 1991, p.16-17).

Ao mesmo tempo que Panesi desconstrói uma visão tradicional do ensino-aprendizagem da música que circula entre o grupo de alunos, ela procura adaptar um conhecimento (o desenvolvimento da improvisação) que, por muitas vezes, é aprendido informalmente, simplesmente por meio da escuta e repetição, sem uma sistematização intencionalmente organizada. Green (2002) afirma que, para os músicos populares que convivem com tal prática, esse processo é inerente ao seu processo de aprendizagem. No entanto, olhando especificamente para este contexto, podemos considerar que, para quem está se aproximando naquele determinado momento, iniciar a prática da improvisação sem uma vivência mínima ou uma sistematização que auxilie neste aprendizado, talvez não tenha mais dificuldades do que efetividade. Foi quando ela introduziu a parte prática com escalas e arpejos dentro das células rítmicas do Baião para ser trabalhado em aula, afirmando que geralmente não se costuma unir tais conhecimentos de modo criativo.

**A.C:** Carol Panesi continuou o exercício solicitando que os alunos repetissem o exercício rítmico e melódico dentro de ré menor dórico que ela estava executando. Usando a síncopa, conhecida informalmente por garfinho, segundo ela.

Figura 2- Célula rítmica da síncopa regular

Violin

## síncope Regular



O questionamento de Carol Panesi para a construção de um objeto de conhecimento, também veio como autoquestionamento ou auto intervenção, quando Carol entrou na orquestra de Itiberê Zwarg. Ela percebeu que precisava romper com a única visão de atuação e aprendizagem na qual havia aprendido música através do piano e violino até então, para poder construir uma nova forma rítmica, melódica e harmônica dentro do que ela identificou como “música universal”.

**C:** “Eu quando entrei pro Itiberê, eu comecei a entender essa parte holística da música, né? Que a gente precisava se colocar de forma não só melódica, como eu tinha aprendido no conservatório na música erudita. A gente normalmente vai mais pela melodia. Quando eu entrei pro Itiberê, tive um choque muito grande da parte rítmica. Então isso foi o que eu mais falei: “meu Deus, eu toco totalmente fora do ritmo”. Eu tinha muita dificuldade” (Panesi, 13/03/2023).

Pereira (2019), ao analisar o projeto de choro “Mão na roda”, elaborado e didatizado pelo músico Emanuel Brasil, nota que houve um fator motivador para que Emanuel Brasil fizesse a transposição didática desta prática musical:

Emanuel Brasil afirma que o “Mão na Roda” surge da necessidade de formar novos músicos, uma vez observada certa carência do mercado de músicos de choro: “A observação começou quando eu precisava de alguém para tocar numa roda e não tinha novos músicos. Também foi observando que quando eu toco choro aqui em Juiz de Fora é com uma galera mais velha, com a galera do Clube do Choro, 5 [com a qual] eu aprendi e aprendo o universo deles. Criar um ambiente de choro didático foi uma iniciativa para atrair músicos de outras linguagens para esse universo, para que o mercado profissional e amador fosse realimentando com músicos e para que a cultura do choro não morresse na cidade, porque, por ordem natural das coisas, as pessoas mais velhas se vão antes da gente. (Brasil, 2017)” (Pereira, 2019, p.102).

Por esse incômodo, Emanuel Brasil decidiu achar uma forma de reunir e praticar holisticamente os saberes que rodeiam o “Choro”, pois “O projeto nasce justamente deste jogo entre as experiências vividas no próprio processo de aprendizagem e prática, e a necessidade de mais músicos com quem tocar.” (Pereira, 2019, p.104). Podemos observar que, assim como Pereira (2019) expôs a motivação do músico Emanuel Brasil e Chevillard (1991) teve um fator motivador para sua transposição na matemática, a motivação de Carol foi observar-se no lugar de aluna, procurando agregar seus conhecimentos técnico-musicais, não necessariamente focando na sua prática violinística. Como ela mesma relata, seu primeiro instrumento foi o piano, o violino veio como instrumento secundário no Conservatório do Rio de Janeiro.

**C:** Eu conheci o Itiberê Zwarg, que é o baixista do Hermeto Pascoal. E que na época tinha um trabalho chamado Itiberê Orquestra Família, onde tem aproximadamente trinta jovens. Ele liderava trinta jovens e ele compunha pra gente. Tocávamos instrumentos diversos e variáveis, e aí, ali foi o ponto de virada pra mim, porque quando eu entrei, eu entrei primeiro pra oficina e logo na semana seguinte ele já me convidou pro projeto dele. Só que o que aconteceu foi que eu fui pra oficina dele, e eu tocava mais piano do que violino, né? Porque o piano era o meu instrumento principal, e que eu tinha me formado no curso técnico, violino era só aquele instrumento secundário. Só que quando eu entrei pra oficina dele, não tinha vaga pra piano. Pianista em orquestra tem um, dois no máximo pra se revezar. Você bota um naipe, então dá pra várias pessoas participarem. Apesar que não tinha ninguém de violino lá também. E aí eu fui falar com ele que eu queria entrar pra oficina, aí ele falou: “você não toca outro instrumento?” Aí, eu falei: “Eu tenho um violino lá, toco um pouquinho”. E ele gosta muito de cordas e falou pra eu ir com o violino.” (Panesi, 13/03/2023).

De acordo com Chevillard (1991):

O conhecimento produzido pela transposição didática será, portanto, um conhecimento exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do conhecimento sábio, legitimando-se, como conhecimento ensinado, como algo que não é de nenhum tempo ou lugar, e não sendo legitimado recorrendo à autoridade de um produtor, seja ele quem for (Chevillard, 1991, p.18).

Ao analisar como Carol Panesi desenvolveu seu objeto de conhecimento musical próprio através do violino, é possível perceber dois processos acontecendo ao mesmo tempo: 1- A construção de sua aprendizagem musical dentro da trajetória no conservatório e 2- A consolidação das técnicas do violino através da junção entre o que já estava estabelecido historicamente e sua própria didatização criada a partir da prática da “Orquestra Família” baseada na chamada “Música universal”.

**C:** E aí eu tocava muito pouco né? Ainda estava começando mesmo, mas ele sentia que a gente teve uma afinidade musical muito forte. Quando eu entrei ali na oficina eu entendi que aquela sonoridade era a sonoridade que eu queria, então é como se eu tivesse me identificado com aquela música. Eu falei: “nossa! esse colorido harmônico é o que eu quero. Esse colorido rítmico, e é isso que eu quero fazer da vida”. E eu encontrei minha identidade sonora musical. E aí, eu falei que iria com o violino mesmo. “Toco pouco, mas vamos lá; vamos estudar”. E logo em seguida, ele me convidou pra tocar no trabalho profissional dele, que era a “Orquestra Família”. Como violinista, né? Foi assim, através do amor pela música universal<sup>7</sup>, essa música que vem do Hermeto, essa metodologia e tudo, que eu aceitei esse desafio de me tornar violinista. E eu fui me apaixonando pelo instrumento ao longo desse processo. Não foi uma coisa que aconteceu logo. Então foi um processo reverso. E eu fui me encantando, fui me apaixonando. E ao longo dessa trajetória eu encontrei muitas dificuldades por conta do instrumento. Por falta de referência, por falta de uma escola da música popular. Então eu estava num contexto extremamente complexo de alta performance da música instrumental brasileira e mundial, e tinha que me virar sozinha porque apesar de eu ter muito direcionamento musical lá, através do próprio Hermeto, eles não tocam violino e o violino tem particularidades. Ele tem questões de arco, de sonoridade, de tirar som que você precisa focar no estudo mais técnico do instrumento. Então durante esse processo eu estudei o instrumento por uma ótica mais erudita com o Bernardo Bessler, que é um grande mestre, é um grande professor. Ele não tinha a linguagem que eu precisava da improvisação e da música popular, mas ele tinha muito conhecimento de técnica do instrumento. (Panesi, 13/03/2023).

Sabendo que sua construção musical foi inicialmente através do piano, a execução de Panesi era muito ligada à técnica da música de concerto. Mesmo quando ela afirma que com o violino o processo foi inverso, pois ela teria desenvolvido a sua prática em função da “Orquestra Família”, ainda assim, suas escolhas a levaram a procurar um professor de técnicas tradicionais ou, como afirma Santiago (2006), com práticas deliberadas. Acredito que o processo inverso ocorre a partir do momento em que ela usa essas técnicas em um contexto culturalmente diferente, unindo a sonoridade que ela trabalhava na “Orquestra Família”, de forma semelhante ao que é dito por Chevallard (1991), pois ela não deixa que o aprendizado tradicional do violino a afaste das práticas da chamada “música universal” na “Orquestra Família”, mas muda a perspectiva e une-as em função de um novo olhar técnico para o violino. Como ela mesma afirma:

**C:** “E aí eu fui desenvolvendo a minha metodologia, fazendo esse *mix* de tudo que eu trago da música universal, dos preceitos musicais e filosóficos dessa música do grande mestre Hermeto Pascoal. Das coisas que eu aprendi de

---

<sup>7</sup>Música Universal é um conceito designado pelo multi-instrumentista Hermeto Pascoal, representando uma música criativa, através da junção de sonoridades diversas, através de aspectos: brasileiros, folclóricos, regionais, instrumentais, clássicos, contemporâneos, experimentais, jazzísticos e improvisados.

violino do próprio Bernardo Bessler. A gente não pode ignorar o que já está conquistado. Então é verdade. A gente precisa somar. Na música erudita está uma grande sabedoria dos nossos instrumentos. De sonoridade. Né? Dá pra gente trabalhar afinação, técnicas, porém são técnicas que estão direcionando a gente pra um tipo de repertório. Então é isso o que eu falo: buscar sempre a sabedoria. “Qual é o tipo de repertório que eu quero tocar se eu estou dentro da música popular?” E hoje eu tenho essa clareza, porque agora já são vinte anos de carreira. Se eu quero tocar música regional, choro, samba, forró, ter essa liberdade musical, eu preciso de um tipo de técnica que a gente não aprende com a escola da música erudita. Então foi esse *mix*. “Que técnicas são essas de arco, de arcada, de acento, de *swing*? São técnicas específicas para trabalhar a sonoridade da música popular brasileira no instrumento de cordas friccionadas.” (Panesi, 13/03/2023).

Sobre a legitimidade do conhecimento que é transposto através de uma determinada situação didática, Chevallard (1991) afirma que:

Não basta que uma lacuna se aprofunde: é necessário que essa lacuna necessária seja negada e excluída da consciência como um problema, se porventura persistir como um facto contingente. Pois, ao mesmo tempo, para que o ensino ministrado pareça legitimado, deve afirmar com fervor a sua adequação ao projeto que o justifica e o explicita. O conhecimento ensinado deve aparecer de acordo com o conhecimento a ser ensinado (Chevallard, 1991, p.17).

Carol Panesi afirma a veracidade e efetividade de seus cursos falando que não foi algo construído de uma hora para outra; assim como Pereira (2019) notificou a didatização de uma roda de choro, ela também transpôs a própria prática de vivência musical popular para violino e a transformou em direcionamentos para instrumentistas no geral/violinistas interessados na busca por novas perspectivas de relação com instrumentos que costumam ser tão historicamente relacionados ao modelo conservatorial, como o próprio violino. Através de suas palavras, o que mais legitimaria a sua didatização seria a sua própria experiência. “‘Pode acreditar em mim’, parece dizer o professor, para afirmar seu papel de transmissor, que não pode transmitir exceto sob a condição de não produzir nada” (Chevallard, 1991, p.18).

**C:** “Minha metodologia de técnica mesmo, do instrumento, muita coisa eu aprendi com ele [Bernardo Bessler], né? Então não posso deixar de dizer que ele foi um pilar ali no meu estudo, e aí, na verdade, a minha metodologia, desenvolvi a partir dessa mistura de tudo que eu peguei na música universal, porque foram treze anos que eu toquei com o Itiberê. Então, foi um período muito longo e muito intenso, onde a gente ensaiava três vezes por semana. Depois eu me tornei a monitora dele das oficinas., Então, eu ficava quatro dias por semana totalmente em função do projeto, a gente dava prioridade, não podia colocar substituto. Então, a gente... foi uma imersão, um período de imersão ali, sonora, muito forte né? Por treze anos.” (Panesi, 13/03/2023).

Na “Semana de Improvisação e Criatividade” foi possível entender como Carol Panesi dividiu bem seu pensamento metodológico. Vale salientar que eu assisti suas

aulas antes de entrevistá-la, e essas observações serviram de panorama para que eu pudesse mapear um pouco de sua construção didática.

**A.C:** Carol introduziu o tema escalas e arpejos: “tudo começa com escalas e arpejos. A gente não estuda as escalas de forma integrada e criativa.” Ela Exemplificou com um *play along*<sup>8</sup> em ritmo de forró demonstrando a escala de Ré Dórico no violino (*só nota branca*), tocando apenas a escala por cima do ritmo. Desconstruiu a escala, explicando que a gente pode começar no Ré e não necessariamente terminar no Ré. Criou desenhos melódicos em grau conjunto. Foi acrescentando mais balanço ao ritmo, trazendo mais fraseado.

Um dos pontos abordados na entrevista com Carol Panesi foi sobre o processo de elaboração da sua metodologia e de que forma aconteceu seu desenvolvimento como professora após ter construído seu próprio objeto de conhecimento.

**C:** “Eu tinha muita dificuldade de ouvir a bateria e tocar junto, né? Então essa foi a coisa que mais me pegou, e que tive que estudar pra dar um ponto de virada porque eu como nunca tinha trabalhado isso, e é uma das coisas que falta a consciência na escola erudita é essa parte rítmica de subdivisão, e na música regional e brasileira isso é fundamental. Então isso foi a parte musical que mais me assustou. Eu falei: “meu Deus, eu não sei fazer isso! Eu sei tocar uma melodia, sei tocar uma coisa, mas eu não sei swingar nesse ritmo, eu não consigo sentir essa subdivisão e me colocar ritmicamente.” Então eu comecei um processo que a gente chamava de ensaio de cabeça. Pra trazer pra cabeça essa subdivisão, todo esse processo de se apropriar do pilar rítmico. E em segundo lugar eu fui trabalhando o pilar harmônico. Trabalhando as harmonias. E aí eu fui entendendo que pra trabalhar nesse contexto que eu estava da música universal, que abrange a música popular brasileira, que abrange a música regional brasileira, eu precisava integrar essa sessão rítmica e a sessão harmônica. Comecei a trabalhar isso de forma separada pra poder começar a integrar tudo isso. E hoje realmente a minha metodologia é baseada na integração desses três pilares.”

Nas suas aulas, verifiquei que o que Carol Panesi faz torna-se inverso ao caminho do aprendizado inicial dos músicos populares sobre a improvisação, pois geralmente esses músicos trabalham uma consciência harmônica desde o princípio. A respeito do que é comum aos violinistas e/ou instrumentos de cordas friccionadas no geral, esse conhecimento costuma ser mais fragmentado, pois tal habilidade não é uma prioridade. Consideremos então que sua escolha faz parte especificamente da transição do seu conhecimento sábio em conhecimento ensinado, mediante a

---

<sup>8</sup> Uma gravação instrumental de base, com apenas um ou alguns instrumentos, sem o acompanhamento principal, que seria uma voz ou um instrumento solista. Sinônimo: *Playback*. Nas aulas da “Semana de improvisação e criatividade” de Carol Panesi, ela utilizou *play along*’s feitos pelo Percussionista Guegue Medeiros, disponíveis no YouTube, e enviou o *link* para os alunos de *play along*’s rítmicos pertencentes ao E-batuque. Só a bateria ou percussão executando a célula rítmica de Forró/Baião/xote.

demanda de alunos que se apresentou a ela. Geralmente alunos que queriam se inserir nestas práticas, mas por falta de uma vivência musical nesse aspecto, ou de um conhecimento básico harmônico, se mantiveram distantes, até o momento de descobrir a possibilidade através da maneira como Carol Panesi pensou e organizou a improvisação. Dentro da lógica de tornar o conhecimento da improvisação e a criatividade mais acessível, e baseada na sua própria dificuldade enquanto aprendiz, ela começa ensinando aos seus alunos pelo ritmo, mediante uma escala específica, executada por meio de um mote rítmico<sup>9</sup>, acrescentando arpejos (dando indícios harmônicos ao trabalhar as funções tonais), sempre realizando a execução / treino com uma base gravada (play along).

**A.C:** “Pensar na criação de uma narrativa (Melódica) usando de matéria-prima básica, escala e arpejo. Com isso já se faz muito. Porém, não tudo de forma solta, tem que organizar. Tem que se fazer conhecer a linguagem. Conhecer o pilar rítmico dos estilos. Cada estilo tem sua linguagem própria.” A metodologia que Panesi traz é baseada na experiência com a música brasileira e vivência na música universal. Ela define em suas aulas o que são os motes, motivos rítmicos. Ela os considera de extrema importância para esse aprendizado. Para ela, Motes, motivos melódicos e rítmicos, frases que vão se repetir, trabalham a comunicação dentro de uma narrativa. “Trabalhar a doutrinação da mente, aumentar a conexão. Trabalhar por mote rítmico.”

Exemplificando com anotações coletadas em minha observação de campo, ilustrarei detalhadamente. **A.C:**

**1º Passo-** Tocar a escala de Ré dórico e perceber seus intervalos característicos. Carol Panesi executa primeiro, e dá alguns segundos para os alunos executarem em casa.

Figura 3- Ilustração do modo Dórico

---

<sup>9</sup> Mote rítmico: É como Carol Panesi se refere a uma célula rítmica ou motivo rítmico pertencente a um estilo musical. No caso dos estilos que ela trabalha, representando os ritmos brasileiros: Xote, Forró e Baião.

Violin

## Dórico



**Obs:** Nota característica do Si para o Dó (meio-tom do 6º para 7º grau)

**2º Passo-** Executar esta escala dividindo em síncopes, mote rítmico contido no Baião. Na aula, Carol Panesi “brincou” com o mote rítmico, usando a síncope para criar motivos e fraseados rítmicos em Ré Dórico. Depois, soltou o *play along* para que quem estivesse assistindo em casa pudesse fazer o exercício proposto por aproximadamente 2 minutos. Ela comentou sobre a sonoridade de escalas mais usadas no baião e na música regional, em geral. O modo Dórico faz parte delas.

Figura 4- Ilustração de mote rítmico referente ao baião usada por Panesi.

Violin

## síncope Regular



**3º Passo-** Adicionar a escala e ao mote rítmico os arpejos do V-i da escala Ré Dórico. A partir daquele momento, 3 elementos musicais estavam mobilizados para a construção do discurso da improvisação: o Mote rítmico, a Escala, e o Arpejo (elemento harmônico).

**4º Passo-** Montar esses elementos dentro de uma estrutura considerada por Panesi como básica para a estruturação do improviso.

- Ponte de improviso (i-V-i)
- Construção do solo – início - meio - ápice - final (pensamento inicial da estrutura de um solo.
- história -ordem cronológica.
- Começar com notas mais longas, pensando que cada nota do improviso é entregue com uma intenção, conectando, comunicando, direcionando, como uma melodia. (Truque - cantar para perceber a harmonia).

Carol Panesi relata que quando começou a estudar improvisação, tocando na “Orquestra Família” de Itiberê Zwarg, ela destravou o processo de improvisação cantando junto. Com essa estratégia, ela pôde observar melhor suas formulações de frases e o seu processo de construção. Em uma segunda parte de sua resposta, Carol Panesi descreveu sobre como foi inicialmente o desenvolvimento da sua atuação profissional como professora, e conseqüentemente como chegou a organizar seus conhecimentos e transformá-los em cursos online:

**C:** “Minha vida profissional começou ali com Itiberê. Então, por isso eu conto vinte anos de carreira, eu entrei com dezessete, eu tô com trinta e sete. E aí eu entrei, e aí a gente já tinha show, viajando o mundo, né? Viajando o Brasil, lançando o CD e tudo mais. E continuei desenvolvendo no violino, estudando piano também, harmonia pra ir me profissionalizando e tudo mais. Depois de um tempo me tornei monitora dele. Então com a monitoria, onde ele dava várias oficinas e *masterclass*, eu era o braço direito dele. A pessoa que viajava ali com ele. Muitas vezes tinham outras pessoas também, mas eu tinha uma oficina fixa na Orquestra. Toda semana eu cuidava de uma oficina. Então isso foi me preparando para essa parte didática. O projeto do Itiberê foi uma grande escola de arranjo, composição, e de como lidar com um grupo heterogêneo, de como puxar as pessoas. Claro que também tinha uma sensibilidade minha para isso. Não é todo mundo que, se estivesse ali no meu lugar, ia desenvolver isso. E aí eu comecei a ser chamada pra fazer oficinas em outros festivais, tanto de cordas friccionadas, quanto de prática de conjunto, né? Então, a minha parte didática começou assim, em grupo. Claro que eu dava umas aulas particulares, afinal a gente precisa sempre fazer um pouco de tudo pra sobreviver como artista autônomo”. (Panesi, 13/01/2023).

É possível notar que mesmo antes de um impulso que viria a seguir para que Carol Panesi estruturasse seus cursos por conta própria, as oficinas da “Orquestra Família” já lhe proporcionavam um espaço de didatização mais “inconsciente”, pois como ela relatou anteriormente, quando chegou na “Orquestra Família”, ela não tinha uma prática tão apurada no violino e, ao mesmo tempo, teve que se desenvolver em um contexto totalmente novo. Com o passar dos anos, paralelamente ao seu desenvolvimento técnico, o projeto lhe forneceu outros conhecimentos e práticas musicais que lhe inseriram no segmento de música popular, como os diversos *swings* e acentuações, a improvisação com aspectos da sonoridade brasileira, além de uma outra perspectiva rítmica e harmônica. Tudo isso se tornou então o conjunto do conhecimento sábio oferecido pela “Orquestra Família”, que ela pôde explorar nas oficinas em grupo e firmar o seu próprio objeto de conhecimento.

**C:** “E aí foi com a Pandemia que eu comecei a investir, escrever e a trazer esses cursos pra ir formatando-os com uma metodologia. Quando começou a Pandemia, que foi aquilo que parou tudo, eu tinha muitos alunos de oficina,

grupos de WhatsApp e a galera começou a pedir: “pô, Carol faz uns aulões. Faz uns aulões aí, e tal já que a gente não vai poder estar junto aí na oficina, já que fechou o mundo.” E eu comecei a fazer uns aulões gratuitos, abertos pra todo mundo no YouTube. E aí pediram para fazer um grupo no WhatsApp de um curso de improvisação da música brasileira pra poder estudar. Eu comecei a reunir, pensar na mensalidade, e iniciar com encontros toda semana. Comecei a formatar o primeiro curso que foi o de improvisação e criatividade. Fui desenvolvendo o curso. E fiquei dois anos trabalhando pra formatar esse primeiro curso, depois eu encurtei. Ele durava sete meses, então as pessoas estudaram comigo sete meses ali semanalmente. Era uma universidade mesmo! Uma escola. Depois, desenvolvi outros cursos. Organizei o módulo II, de improvisação também, pra quem queria se aprofundar, depois o pilar harmônico. Eu já tinha um curso de cordas friccionadas na Hotmart, mas eu aumentei ele, repaginei e deixei mais completo, além do curso do pilar rítmico. Por fim, eu criei um curso de harmonia, complementando o curso de improvisação e criatividade.” (Panesi, 13/03/2023).

A motivação final para que Panesi viesse a reunir tudo que aprendeu e desenvolveu foi a demanda de pedidos que surgiu na Pandemia do Covid-19, momento em que ela alargou sua atuação profissional para lecionar de forma mais direcionada. Com o curso, a montagem dos cursos, ementa, material didático e suportes técnicos que ela escolheu usar, Panesi estabeleceu seu projeto de ensino-aprendizagem.

Disto, podemos fazer um panorama da didatização de Carol Panesi para violino popular, instrumentos de cordas friccionadas e outros instrumentos de linhagem erudita, pois de acordo com Chevallard (1991, p.45): “Todo projeto social de ensino e aprendizagem se constitui clinicamente com a identificação e designação de conteúdos de conhecimento como conteúdo a serem ensinados”. Então, interpreto o conhecimento produzido por Carol Panesi como sendo justamente essas práticas populares adaptadas e didatizadas para violinistas e afins. Levando em consideração as definições de Chevallard (1991), o conhecimento sábio de Carol Panesi é a junção do que ela desenvolveu no violino durante sua experiência dentro da “Orquestra Família” com o que ela aprendeu com o professor de violino Bessler sobre técnicas tradicionais; o saber a ensinar é o discurso de improvisação e criatividade através dos três pilares, sendo eles o mote rítmico (ritmo), escalas (melodia) e arpejos (harmonia), e o saber ensinado é o resultado do que ela construiu, no caso, a construção criativa dos alunos. No final da “Semana de criatividade e improvisação”, ela solicitou que os alunos gravassem um vídeo colocando em prática suas criações.

#### 4.2 Gestos didáticos fundamentais/Agir didático de Carol Panesi

Os gestos e agir didáticos são inerentes à docência, pois é neles que o professor molda suas intervenções, desde o momento que precede o conteúdo de determinado objeto de conhecimento, escolhas de suportes didáticos, passando por sua aplicação e avaliação final. Os gestos podem ser identificados de maneira mais geral em âmbito educacional, e de maneira específica, pertencentes a determinadas áreas. E assim como a transposição didática, os gestos e agir didáticos tem a finalidade de guiar da melhor forma possível o aprendizado do aluno. Macedo, Alves e Ribeiro (2020, p.928) afirmam que “analisar o trabalho docente sob o viés dos gestos profissionais pode contribuir para a caracterização, interpretação e, conseqüentemente, para a compreensão do trabalho do professor.” Considerando que os gestos e agir didáticos envolvem aluno e professor, serão usados trechos não só das falas de Carol Panesi e da “Semana da improvisação e criatividade”, mas também trechos da entrevista extra com sua aluna, na intenção de construirmos um panorama mais completo de sua didatização. As falas desta serão identificadas com a sigla “A 1” para facilitar a distinção das falas de Carol Panesi e das anotações da semana de improvisação e criatividade.

De acordo com Messias e Dolzs (2015), os gestos didáticos se originam da discussão dos gestos profissionais. Tanto Pereira (2019), quando Messias e Dolzs (2015) afirmam que existem duas maneiras de compreender esses gestos, sendo eles os *linguageiros* e os *não-linguageiros*. Os *linguageiros* são literalmente gestos da execução oral, ordem ou designação dada pelo professor no meio de suas intervenções através da fala, e esses gestos quase sempre serão ligados aos *não-linguageiros*, ou seja, uma demonstração com gestos e indicações corporais. “A escolha da palavra “gestos” está relacionada às possibilidades semânticas e metafóricas que esse termo oferece, podendo referir-se à palavra ou aos movimentos corporais” (Messias; Dolzs, 2015, p.51).

Os gestos didáticos de Carol Panesi estão ligados tanto diretamente às ações de suas aulas, quanto a suas decisões de organizar sua metodologia. Quando surgiram demandas de alunos fora das oficinas dos projetos de Itiberê Zwarg, Carol Panesi afirmou que reuniria os alunos do grupo de WhatsApp para formar turmas, julgando necessária a construção da própria metodologia de forma separada, já que os alunos estavam interessados.

**C:** “E aí, eu fui fazendo o curso ao longo do período que eu estava com os alunos. Então é um curso que funciona muito, porque é um curso prático, né?”

Não foi o curso que eu inventei da minha cabeça e depois fui ver se ele funcionava. Eu fui trabalhando com os alunos e fui vendo o que eles precisavam.” (Panesi, 13/03/2023).

Quando ela afirma: “Fui vendo o que eles precisavam”, podemos interpretar como um gesto didático justamente porque envolve a necessidade dos alunos, o melhor caminho para a construção do conteúdo, o suporte didático (WhatsApp para comunicar as informações gerais), o perfil do curso e tudo que envolvesse as melhores escolhas que viabilizassem seu ensino para os alunos. No caso de sua aluna, existia uma necessidade de saber mais sobre a música popular no violino, e de saber nivelar tecnicamente com a mesma importância que ela deu ao estudo erudito desde que começou a estudar esse instrumento, pois ela entende que é tudo uma forma de expressão.

A aluna 1, entrevistada como ator social secundário nesta pesquisa, atua atualmente como violinista e rabequeira no mercado musical da cidade de Rio Claro, interior de São Paulo. Iniciou seus estudos musicais em 2008, através de um projeto oferecido pela orquestra sinfônica da cidade: Projeto Cordas. Doze anos depois, teve seu primeiro contato com a professora e violinista Carol Panesi, complementando sua prática instrumental.

Ao conhecer Carol Panesi e outros professores no festival Fimuca (Festival de Música Internacional em Casa), realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2020, a aluna **A1** sentiu a necessidade de procurá-la, para expandir sua atuação violinística.

**A1:** “Então, foi lá no Fimuca. Tinha uma semana de aula só com gente do popular, das cordas. Fiquei impressionada, nunca tinha visto algo desse nível aqui na minha cidade, nunca tive acesso. Nessa semana eu fiz todas as aulas com a Carol, com a Wanessa Dourado, o Ricardo Herz, Nicola Krassik e também tinha a Ane, que era da música irlandesa, convidada da Carol. Então, a gente teve uma visão bem ampla de outras possibilidades de linguagem que o violino também tinha. E pra mim foi um choque, porque parecia que só o erudito era uma linguagem aceitável pro violino. O popular, no meu caminho, sempre foi ficando como não-dito. Como se estivesse um nível abaixo. E aí, quando eu vi a aula da Carol, eu percebi que não tem isso de você querer nivelar, colocar em diferenças, né? “A música erudita é maior, é menor”. Na verdade, tudo é uma forma de expressão. E aí eu continuei praticando o que eu absorvi ali naquela semana. A Carol estava nessa fase de fazer os cursos, e acho que a minha turma foi a quinta ou sexta turma do Curso de Improvisação e Criatividade. Aí foi onde eu me inscrevi. Acho que ela fez até uma semana com algumas *lives* e eu gostei muito. Senti que era aquilo que estava faltando pra mim naquele momento.” Aluna 1, 25/03/2023).

#### 4.2.1. Implementação do dispositivo didático por Carol Panesi

Dentre as categorias de gestos, um dos principais é o de Presentificação, pois, de acordo com Pereira (2019), esse gesto teria a finalidade de mostrar aos alunos o suporte necessário e adequado para que seu aprendizado tenha fluidez. Em sua investigação sobre o processo de didatização de uma Roda de Choro, ele relata o tipo de suporte utilizado:

A partitura foi algo que chamou a atenção nas primeiras observações, pois os músicos se organizavam em volta da mesa, todos com suas partituras na frente, de maneira muito mais parecida com uma orquestra sinfônica ou um grupo de câmara (próprios de um universo mais erudito) do que propriamente com uma roda de choro (Pereira, 2019, P.108).

O autor nota em suas observações do projeto de choro “Mão na roda” que a partitura é um dos suportes didáticos escolhidos para que os alunos recém-chegados ao estilo não tivessem dificuldades com os estudos. Do mesmo jeito, Carol Panesi, quando apresenta *play alongs* com a base rítmica e exercício de partituras com motes rítmicos, ou quando ela define o conteúdo dos cursos, localizando todos os conceitos que serão usados para que os alunos entendam todos as partes, ela está utilizando o gesto de Presentificação.

No trecho da aula descrito na pág.53 (**A.C**) desta dissertação, além de Carol explanar os elementos musicais que fazem parte da estrutura da sua improvisação, ela usa gestos languageiros e não-languageiros ao mesmo tempo. Quando ela definiu quais escalas usar e como aplicá-las ritmicamente, enquanto demonstrava isso tocando, ela conseguia deixar mais claro para quem estava assistindo. Sua aluna **A1** nos confirma isso, afirmando que Carol Panesi disse para ela se basear no ato de cantar para observar e melhorar a parte da afinação e do ritmo.

**A1:** “Eu sempre tive dificuldade de afinação e não sabia muito bem como fazer, e aí ela ia trazendo o canto junto. Isso foi tipo uma chavinha que virou assim na minha cabeça, quando eu comecei a cantar, e aí o ritmo e a afinação foram melhorando, pois foi isso que me deu liberdade pra tocar outros exercícios técnicos de forma criativa. E conforme eu ia sentindo que era a necessidade.” (A1, 25/03/2023).

De acordo com Messias e Dolzs (2015), os gestos executados pelos professores só são interpretados como didáticos se seu intento final for a colaboração com “saberes, aos modos de pensamento e de agir que em seu conjunto contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem” (p.52). Dolzs afirma ainda que o termo “gesto profissional” do professor tem relação

com as funções que pertencem ao professor em qualquer matéria. (Silva; Silva, 2012, p.19, *apud* Messias; Dolzs, 2015, p.52). Reiterando Messias e Dolzs (2015), podemos considerar que havendo os gestos didáticos, está implícito que há um objeto de conhecimento e um conteúdo a ser ensinado. Relacionado então com as falas de Carol Panesi, seu objeto de conhecimento/matéria de ensino seria a improvisação e a criatividade, e seu conteúdo a ser ensinado seriam os três pilares (Motes rítmicos, pilar melódico e Harmônico).

**C:** “Então, eu comecei um processo que a gente chamava de “ensaio de cabeça”. Pra trazer pra cabeça essa subdivisão, todo esse processo de se apropriar do pilar rítmico. E em segundo lugar, eu fui trabalhando o pilar harmônico. Trabalhando as harmonias. E aí, eu fui entendendo que para trabalhar nesse contexto que eu estava da música universal, que abrange a música popular brasileira, que abrange a música regional brasileira, eu precisava integrar essa sessão rítmica e a sessão harmônica. Comecei a trabalhar isso de forma separada para poder começar a integrar tudo isso, né? E hoje, realmente, a minha metodologia é baseada na integração desses três pilares.” (Panesi, 13/03/2023)

Levando em consideração que para Messias e Dolzs (2015) os gestos fundamentais são intervenções e maneiras para tornar claro o que será repassado em meio às situações de ensino, “dos dispositivos e das atividades escolares, bem como das ferramentas em uso que permitem a ação do professor”(Messias; Dolzs, 2015, p.52), nota-se uma transposição didática localizada entre o aluno e o professor, ou como dizem os autores, “interna”, fazendo com que o objetivo final seja o de gerar um conhecimento ensinado que será “apreendido e apropriado pelos alunos” (p.52). Disto, podemos concluir que a partir de seu autoquestionamento Carol Panesi realizou uma autointervenção em sua forma de aprender e executar música:

**C:** “Da escola erudita, é essa parte rítmica de subdivisão que na música regional e na música brasileira isso é fundamental, então, isso foi musicalmente o que mais me assustou, assim que eu falei: “meu Deus! Eu não sei *swingar* nesse ritmo, eu não consigo sentir essa subdivisão e me colocar ritmicamente”. (Panesi, 13/03/2023).

Este processo autorreflexivo foi parte das construções de seus futuros gestos didáticos fundamentais em sua atuação profissional como professora, pois foi por meio do passo a passo que ela construiu para si, que compreendeu o que poderia ser adaptado e ensinado.

#### 4.2.1.1. Presentificação/Focalização por Carol Panesi

Retomando as definições de Schneuwly (2009), Messias e Dolzs (2015) explicam que o gesto de implementação do dispositivo didático acontece quando intervenções didáticas disponibilizam para os alunos o objeto de ensino a partir de subgestos (gestos específicos) de Presentificação, e delimita qual conteúdo a ser ensinado dentro do objeto de conhecimento, por meio dos subgestos de Focalização. Como exemplificado mais acima, Carol Panesi usa gestos de implementação do dispositivo didático, através do subgesto de Presentificação, a partir do momento em que apresenta a seus alunos o objeto de ensino e demonstra como será manuseado; em seu caso: a improvisação. Na vivência da aluna A1, ela nos relata o seguinte:

**A1:** “Bom, tinha os exercícios que ela passava, de estudar os arpejos cantando. E aí a gente ia praticando um arpejo dentro do ritmo do xote.” (A1, 25/03/2023).

Carol Panesi usa a Focalização quando delimita o que os alunos vão estudar em cada curso, afinal, a sua definição para a construção do improvisado é composta por 3 pilares, como já dissemos; então, cada curso é estruturado em uma direção.

**C:** “Depois, desenvolvi outros cursos. Organizei o módulo II de improvisação também pra quem queria se aprofundar. Depois, o pilar harmônico. Eu já tinha um curso de cordas friccionadas na Hotmart, mas eu aumentei ele, repaginei e deixei mais completo, além do curso do pilar rítmico. Por fim, eu criei um curso de harmonia, complementando o curso de improvisação e criatividade.” (Panesi, 13/03/2023).

Carol Panesi também usa a Focalização como subtópico para falar sobre a dinamização da estrutura da improvisação, e enumera os passos a serem executados. A seguir, um exemplo:

**A.C:** Recursos para demonstrar esse aumento de dinâmica - agudo, volume, trêmulo etc:

- Mote nível 1 e 2
- Mote 1- exposição
- Mote 2-mudança
- Tem que trazer interesse
- Ápice de energia, o solo vai demonstrando o caminho do fim.

Carol criou um solo com todos esses elementos acima para exemplificar para a turma.

#### 4.2.2. Regulação por Carol Panesi

Sobre o gesto de Regulação, é perceptível na didatização de Carol Panesi quanto à adaptação das duas linguagens - a popular e a erudita -, pois ao invés de descartar uma prática em detrimento de outra, ela uniu as duas no intuito de facilitar, como, por exemplo, o uso de partituras para passar exemplos de fraseados e motes rítmicos em arquivos no formato PDF, para que os alunos do curso pudessem criar a partir dessas leituras em partitura do tipo tradicional.

**C:** “Como foi passado, não é a música erudita, né? Alguns ensinamentos foram passados de forma muito dura, na minha visão, até um pouco equivocado, da didática. Em vez de trazer uma liberdade criativa, trouxe um lugar de muita repressão e dureza. E isso não é a música erudita, isso é como alguns mestres aprenderam e reproduziram. Então, também é importante dizer, porque senão a gente cai naquele lugar que ninguém aguenta mais. Criando muro. Então, acho que também respondendo à pergunta, eu estou num lugar de criar pontes. Eu quero criar pontes entre a música erudita e a música popular. E todo esse caminho é de liberdade criativa.” (Panesi, 13/03/2023).

Na “Semana de Improvisação e Criatividade”, um de seus alunos escreveu no *chat* que sentia essa abertura de facilitação no ensino de Carol Panesi, justamente por ela não começar o estudo da improvisação pela parte harmônica, considerando que muita gente que vem do erudito teria certa dificuldade de raciocinar rapidamente sobre os encadeamentos harmônicos contidos em estilo musicais da música popular. Além disso, ela estava sempre frisando técnicas que ajudavam a melhorar a percepção musical, visando se enquadrar nesses estilos, como, por exemplo, aprender melodias e cantar junto para perceber o acompanhamento, se colocar no meio da base rítmica e harmônica para treinar a expressão. Desta forma, os alunos conseguiriam passar todas as ideias para o instrumento.

#### 4.2.3. Criação de Memória Didática por Carol Panesi

Sobre o gesto de Criação de Memória Didática, Messias e Dolzs (2015) definem, de acordo com Schneuwly (2009), que se trata de ações de retomada.

**A.C:** Carol Panesi propôs que os alunos gravassem um vídeo de 20 segundos, aproximadamente, com as informações dadas durante a aula, para que pudessem colocar em prática o que aprenderam, e pediu para que compartilhassem o vídeo em suas redes sociais e no grupo de Whatsapp da turma. (Panesi, 13/03/2023).

O intuito do vídeo era, além de colocar em prática o que ela havia ensinado em aula, compartilhar com todos para que pudesse ser depois analisado de forma que cada aluno pudesse ter uma noção de onde iria partir nas próximas aulas, afinal, as tarefas foram sendo designadas de forma gradativa a cada aula.

#### 4.2.4. Planejamento por Carol Panesi

O gesto de planejamento, como o próprio nome já revela, é posto em prática antes de todos os demais gestos, pois faz parte da estruturação inicial. Silva (2013) e Messias e Dolzs (2015) afirmam que esse é o gesto fundamental que vai exercer total influência sobre os gestos, pois é o primeiro momento de Transposição Didática e que determina o que será feito durante a aplicação do Conteúdo Ensinado.

**C:** “Os exercícios que eu criei para as pessoas, junto com o que aprendi, me fez desenvolver tudo isso, então eu compilei tudo numa plataforma e está tudo pré-gravado e tem PDF de tudo, está tudo organizado como um método.” (Panesi, 13/03/2023).

De um modo geral, esses foram os Gestos Didáticos que pude constatar com clareza nas colocações de Carol Panesi quanto a sua metodologia.

### 4.3. Agir didático por Carol Panesi

O Agir Didático são as ações do professor em sala de aula, quando o conteúdo está sendo passado para o aluno; por isso, é visto como um processo mais interno,

onde o objetivo final é o de que o aluno desenvolva habilidades variadas, de acordo com o Objeto de Conhecimento ao qual está tendo acesso. Porém, este conceito está atrelado ao do Agir Docente, que de acordo com Messias e Dolzs (2015), se refere às ações gerais e de maior complexidade que um professor exerce para além da sala de aula.

No que tange ao agir didático, ele é a dimensão do agir docente que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, conforme já referido. Ao observarmos um professor, isto é, o que ele faz profissionalmente, como, por exemplo, o gesto de planejar e elaborar os dispositivos didáticos, momento que antecede a aula propriamente dita, constatamos que faz parte do agir didático. (MESSIAS; DOLZS, 2015, p. 57).

Disto, é possível interpretar que o Agir Docente de Carol Panesi se concentra em todas as suas experiências, desde sua época como monitora nas oficinas promovidas por Itiberê Zwarg, pois aquela experiência a ajudou na construção de seu planejamento, junto à detecção das necessidades dos alunos que lhe procuraram para ter aula durante a Pandemia do Covid-19, momento em que ela reuniu todo o conteúdo e montou os cursos. O Agir Didático seria basicamente tudo que ela fez em aula referente ao seu Objeto de Conhecimento, para que os alunos pudessem desenvolver sua criatividade para improvisar, lhe fornecendo dicas e materiais de suporte.

#### **4.4 Aspectos do processo de ensino-aprendizagem tradicional**

Falar de um processo de ensino-aprendizagem tradicional nos remete aos processos que foram historicamente validados e incorporados dentro da estrutura institucionalizada. A evolução do violino e de seu processo de ensino-aprendizagem estão ligados ao ensino conservatorial, que possui um olhar mais tradicional em sua grande maioria, como pudemos discutir melhor no capítulo 2 deste trabalho. Quando Pereira (2013) formulou o seu conceito de *Habitus conservatorial*, baseado em Bourdieu (1983), ele afirma que seria:

uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical (...) [abrangendo] a concepção de formação de professor de música, baseada nesses esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (Pereira, 2013, p.149).

Ou seja, se associarmos ao conjunto de matérias que costumam figurar em um currículo de ensino superior, conservatório de música, etc., tais como percepção, história da música ocidental, solfejo, harmonia tradicional, contrapontos e regência, tendemos a aceitar, ainda que inconscientemente, que tais matérias e a maneira com que são ensinadas seriam imprescindíveis para a formação de qualquer professor de música, ou para qualquer músico, sem nos questionarmos minimamente sobre essa certeza. Logo, o *Habitus Conservatorial* nos ajuda a entender que essas “regras” foram atreladas com um tempo dentro não só dos currículos, mas de nossas ações e escolhas, fazendo com que naturalizemos que essa seja a única opção de formação. Da mesma maneira, é muito comum associarmos esse conceito ao ensino e aprendizagem de um instrumento, cujo panorama histórico mostrou, como também discutimos antes no capítulo 2, o estabelecimento de materiais didáticos e repertório referentes à música erudita europeia, ou como é conhecida popularmente, música clássica, rendendo o imaginário científico-musical e o popular a essa associação de forma contínua até os dias atuais. Tanto nas colocações de Carol Panesi, quanto nas de sua aluna, identificamos o momento pelo qual o *Habitus conservatorial* influenciou os primeiros passos de ambas.

**C:** “Acharam o conservatório que tinha um curso muito interessante, que chamava Curso Fundamental, onde a gente passeava por teoria musical, história da música, canto coral e dois instrumentos. Então, a gente tinha que ter um instrumento principal e um instrumento secundário, né? E aí, eu entrei pra fazer o piano e fui experimentando outros instrumentos secundários, até que eu cheguei no violino. E aí curti muito, mas como eu não queria tocar música erudita a princípio, ficava lá realmente como um segundo instrumento, né?”. (Panesi, 13/032023).

**A1:** “Sim, era uma grande preocupação a afinação. Então a gente sempre pega instrumento de corda friccionada preocupado com a afinação até hoje. Além da preocupação com tocar junto, tocar com o metrônomo, coisas bem mais estruturais de nível básico. Leitura de partitura também. Como era o contexto de tocar em grupo sempre foi priorizada a leitura de partitura.” (A1, 25/03/25)

Carol Panesi iniciou seus estudos musicais no conservatório do Rio de Janeiro, cursando Piano, o violino entrou como instrumento secundário. A primeira professora de Panesi foi Leila Trindade, e ela lhe ensinava através do método Suzuki (1978). Com a influência musical de seu pai, que tocava violão e compunha músicas, além de escutar Chico Buarque e outros compositores da MPB, Carol Panesi criou apego pela música, e quando sua prima, que tocava piano, passou as férias com ela, essa vontade de aprender música cresceu.

Embora já tivesse iniciado seu contato musical através de sua família, Panesi procurou um conservatório na intenção de expandir suas habilidades. Sua escolha por um ensino institucionalizado num espaço tradicional revela como esse é o caminho aceito socialmente como sendo “o caminho”. Não significa que esta procura seria uma opção errada, mas ela exemplifica a existência da visão de que um conservatório é o detentor majoritário do saber musical e de suas várias práticas.

O que o conservatório oferece, portanto, seria o que importa. Com o passar do tempo, e com o ingresso de Panesi na “Orquestra Família”, projeto do Itiberê Zwarg, chegou o tempo de prestar vestibular e Panesi afirmou que ainda não tinha decidido se tentaria para o curso de música, pois como a própria relatou, ela não tinha se encontrado totalmente nesta profissão:

**C:** “Mas eu ainda não estava encontrada na música porque no conservatório eu tinha mais acesso a música erudita, né? Era mais esse lugar da música erudita e a música popular que acontecia lá, eu não conseguia ter uma profundidade nas bases de estrutura, do ritmo, da harmonia, né? De integrar isso que hoje eu chamo de os três pilares.” (Panesi, 13/03/2023)

Quando Carol Panesi iniciou sua primeira vivência musical, a sua influência era através da música popular. Quando entrou no conservatório, se viu num âmbito musical diferente do que havia vivenciado em casa. É possível perceber que as vivências aprendidas no conservatório perpassaram seu caminho antes que ela seguisse profissionalmente como atua hoje em dia. Isso traz mais um questionamento também, sobre como um ambiente institucionalizado poderia tentar reproduzir de maneira genérica “outras músicas” fora do ambiente onde elas acontecem, trabalhadas pela visão de professores que geralmente “advêm de contextos do universo da música clássica, sem experiência na área” (Couto, 2009, p.90). Em geral, a experiência costuma causar um certo afastamento de alunos que tenham interesse em seguir caminhos musicais não enfatizados pelo ensino tradicional, como Arroyo escreveu em seu artigo de 2001 (Arroyo, 2001). Couto (2009) afirma que trabalhar a música popular sem considerar seu contexto e práticas específicas pode levar ao pensamento de que é um conteúdo a ser acrescentado nos currículos de ensino tradicional de música sem muitas reflexões, trabalhando-a a partir de metodologias distantes de seus contextos originais.

É ainda mais difícil visualizar a introdução das práticas populares no âmbito conservatorial quando se refere ao violino, pois para qual contexto musical específico considerar, ou para qual grande escola de violino popular se direcionar, já que a

própria história se encarregou de fazer essa parte pouco ou quase nada explorada e conhecida? Isidoro (2013) e Silva (2005) mostram que no Brasil, entre as décadas de 40 e 50 houve a presença e atuação de um pivô do violino popular na cena musical do Rio de Janeiro: Fafá Lemos, exímio violinista que deixou seu legado violinístico na música brasileira através de interpretações como “Fafá em Hollywood”, faixa pertencente ao álbum “Fafá e seu violino com surdina (1955)” (Isidoro, 2013, p. 11). Este fato pode ser identificado quando Panesi afirma que em seu contato inicial com Itiberê Zwarg, ela precisou “se virar” sozinha para se desenvolver no violino. Ela complementou sobre não ter referências mundiais no violino na época, mas isso teria mudado a partir do momento em que conheceu Nicolas Krassik, violinista francês com formação erudita voltada para o jazz, que veio ao Brasil em busca de sonoridades diferentes.

Os aspectos de um ensino-aprendizagem formal trazem consigo a prática de certas habilidades e repertórios, como explicita A1, aluna de Panesi, ao entrar em um projeto de cordas ligado às orquestras sinfônicas de São Paulo:

**A1:** “Sim, era uma grande preocupação a afinação. Então a gente sempre pega instrumento de corda friccionada preocupado com a afinação até hoje. Além da preocupação com tocar junto, tocar com o metrônomo, coisas bem mais estruturais de nível básico. Leitura de partitura também. Como era o contexto de tocar em grupo sempre foi priorizada a leitura de partitura. Algumas músicas do repertório eram tipo cantigas tradicionais, mas em geral tinham valsas. Tinha dia pro lado do repertório erudito. Inclusive era esse o clima.” (A1, 25/03/2023)

Quando A1 nos traz este recorte de sua trajetória dentro de um processo de ensino-aprendizagem tradicional, no caso dela ocorrendo no terceiro setor (projeto social), isso reflete o fato que vem de séculos atrás; tanto os instrumentos de cordas friccionadas como o violino em si são centrados em uma ênfase instrumental em que o desenvolvimento da técnica é uma parte importante do ensino tradicional, tais com exercícios específicos para melhorar a destreza e a precisão. Geralmente serão trabalhados por meio de métodos focados na arcada, articulação, subdivisão rítmica para treinar agilidade, ligaduras de expressão, postura, etc. Com esse conjunto de habilidades vêm as bases que são consideradas tradicionais e são exigidas antes mesmo da aprendizagem do violino, que são o conhecimento da teoria musical, leitura de partitura e uma aproximação com o repertório erudito/clássico que vai se afinando cada vez mais quando aplicado nos estudos do instrumento. Tudo isso vai estar concentrado dentro de um ensino que utiliza materiais já estabelecidos nessa cultura,

ou seja, o uso de materiais didáticos impressos, como livros e partituras, usados como suporte didático para aprendizagem; conteúdo separado por matérias e trabalhado de forma presencial, onde geralmente as aulas são conduzidas individualmente, com o aluno e o professor interagindo diretamente; exigência de prática regular de tudo que se aprende em sala de aula e, por fim, uma avaliação por meio de provas práticas que demonstrem o grau de habilidade na execução do repertório que foi construído em recitais de final de curso. O fato é que profissionais como Carol Panesi vêm criando uma ponte para proporcionar o melhor dos dois universos, buscando ultrapassar a dualidade erudito/popular.

**C:** “Eu, como professora dessa cultura de cordas friccionadas e tudo, acho que tenho uma missão de ajudar as pessoas a se lembrarem da liberdade criativa que nós podemos ter, por que muitas vezes eu pego muita gente ferida. Muitas das pessoas de cordas friccionadas, muita gente que foi muito oprimida, muito tolhida, que não consegue lidar com a música de uma forma saudável, prazerosa. Tem ainda muito ranço, de uma dureza que foi passada pra pessoa através dos ensinamentos. Pra mim não existe uma coisa só, eu amo a música erudita, a música erudita é super importante. Eu quero criar pontes entre a música erudita e a música popular. E todo esse caminho é de liberdade criativa.” (Panesi, 13/03/2023).

Para Panesi, o gerador de conflitos não seria a música erudita em si, mas a maneira como ela costuma ser ensinada, e o resultado disso seria a falta de liberdade criativa, e o lugar onde este fato se encaixa, o de continuar criando pontes. Quando Carol Panesi chegou no momento em que decidiu didatizar as suas práticas da experiência que colheu durante os anos na “Orquestra Família”, ela se propõe automaticamente a essa quebra de padrões, nos fazendo refletir que a separação entre o erudito e o popular no ensino-aprendizagem do violino também faz parte do Habitus conservatorial (Pereira 2013) que cerca esse instrumento, e que foi implantada pelos agentes desses sistemas, naturalizando-se com o tempo.

Disto, assim como Carol Panesi, afirmo que uma construção que traga essa liberdade criativa e que se adeque ao contexto musical brasileiro para o violino não precisaria, necessariamente, eleger uma metodologia em detrimento de outras, mas ressignificar as suas práticas, construindo uma base mais agregadora.

#### *4.4.1 Enculturação: Primeiras influências*

Da mesma forma que identifico a influência do processo de ensino-aprendizagem formal nos conhecimentos adquiridos por Carol Panesi, e o quanto isso

também nos influencia por um tempo a eleger de forma hierárquica o que é legítimo e o que não é, também é possível enxergar que a forma com que a música entrou na vida dela inicialmente lhe influenciou mais à frente, além dos contatos com músicos mais experientes que ela teve ao longo de sua caminhada, o que a inquietou a abrir seus horizontes metodológicos. Para falar sobre formas de aprendizado informais, e o que corresponde ao aprendizado dos músicos populares, Lucy Green (2002) observou e reuniu as principais características no conceito de enculturação: “a aquisição de competências e conhecimentos musicais através da imersão na música cotidiana e nas práticas musicais do contexto social de uma pessoa” (2002, p.22)<sup>10</sup>. Na visão de Green, este seria o estágio inicial de como um músico popular desenvolve informalmente suas habilidades, e a partir disso, suas escolhas determinam se ele seguirá de maneira informal ou não.

Essas habilidades são desenvolvidas fora das instituições, podendo ocorrer de forma espontânea, etc. De acordo com Couto (2020), baseada em Green (2002):

Tais práticas envolvem a escolha do repertório a partir da preferência e identificação pessoal com a música que se deseja tocar; a prática de “tirar de ouvido” essas músicas onde o recurso à partitura não é desejável e nem imprescindível; a aprendizagem através de grupos de amigos e/ou parentes, que interagem sem que ninguém exerça diretamente a função de professor; uma profunda integração das atividades tocar/compor/ouvir, com ênfase na criatividade; uma aprendizagem de natureza mais holística, ao invés daquela que é compartimentada em tópicos propositalmente organizados com intuítos explicitamente pedagógicos.” (Couto, 2020, p.2)

Como dito algumas vezes durante esta dissertação, a enculturação de Carol Panesi foi dentro de sua própria casa, onde havia um piano na sala, além de seu pai tocar violão, compor algumas músicas e escutar grandes nomes da MPB. Desta forma, seu ouvido foi influenciado pelas sonoridades que recebeu, e em sua procura pela sonoridade musical que a satisfizesse, ela foi para além dos muros do conservatório. Green (2002) afirma que após a imersão de forma espontânea, o músico popular vai desenvolvendo suas habilidades também no contato com músicos mais velhos, grupos de amigos, e nos ambientes que visita na procura por inspiração. Ela elenca a prática de “tirar de ouvido” como a primeira e principal habilidade que será desenvolvida pelo músico, para que outras habilidades sejam desenvolvidas,

---

<sup>10</sup> “ the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context” (2002, p.22).

como a improvisação nos vários estilos, criação de arranjo e composição, inclusive cantar o que se escuta, como apoio para fixar mais rápido; tudo partindo do princípio de que o músico aprende a tirar de ouvido, copia sonoridades e aplica em sua prática instrumental.

**C:** “E meu pai não é músico profissional, nem perto disso, mas ele gosta muito de música. Ele toca violão e é compositor, então ele e a música sempre estiveram presentes na minha vida. Principalmente, ele me incentivava tocando violão, ouvindo muita música, estimulando pra que eu cantasse as músicas com ele e tudo mais. E aí, quando eu tinha mais ou menos uns onze anos, a minha prima que morava até fora, e tal, começou a estudar piano e aí ela veio me visitar e começou a tocar o piano que ficava de enfeite na minha sala. E aí eu falei: “nossa, também quero aprender”. E ela começou nas férias dela que passou comigo, a me ensinar. Ela me ensinou todas as músicas que ela tinha aprendido no ano inteiro e eu fiquei muito encantada com aquilo.” (Panesi, 13/03/2023).

Considerando o desenvolvimento das habilidades citadas por Green (2002), Carol Panesi desenvolveu uma escuta inicial através das canções que escutava de seu pai e dos incentivos que recebia para cantar. Com sua prima, ela começou a trabalhar diretamente sua prática instrumental, construindo também um senso harmônico inicial, certamente com um pouco mais de sistematização. Carol Panesi afirma que uma pessoa que lhe ajudou muito na concepção de “violino popular” e o que poderia ser trabalhado para fazer essa diferenciação foi Nicolas Krassik.

**C:** “Nicolas Krassik é um violinista francês, mas que dedicou a vida dele para música brasileira. Tá aqui no Brasil há mais de vinte anos e foi logo no período que ele veio pro Brasil que eu o conheci. Eu era bem novinha, então devia ter ali na casa dos dezoito anos. Ele tinha acabado de vir pro Brasil e eu acabei conhecendo-o assistindo ao show dele na Lapa, num bar aqui no Rio de Janeiro, em um bairro bem boêmio. E aí, eu ouvi aquele som, falei: “Gente! que som.” Eu nem conseguia identificar porque era um violino amplificado. E pensei: “Que lindo”, e aí eu fui indo atrás, cheguei e estava ele tocando nesse bar, e eu falei que precisava ter aula com ele. No fim do show ele me deu o cartão. Comentei que tocava com o Itiberê. Ele falou que conheceu o Hermeto. E aí eu falei que estava precisando de um direcionamento. E perguntei: “Como é que você faz pra amplificar seu violino?” Tipo assim, todas as dúvidas. Perguntei se ele poderia me dar aulas, e assim eu entrei em contato com ele e a gente criou uma relação muito bonita de uma irmandade mesmo. Ele foi uma pessoa ali que pegou na minha mão e me ajudou muito com as técnicas então.” (Panesi, 13/03/2023).

Como Nicolas tinha mais experiência e tempo construindo um saber na direção do violino popular e na música brasileira, foi também uma figura muito importante no desenvolvimento das habilidades de Panesi, como ela mesma relata. Informações referentes a acentuações específicas das arcadas para alguns estilos musicais brasileiros, amplificação do som e escalas específicas passadas por ele,

agregaram à atuação e compreensão musical de Panesi. Ainda assim, Nicolas está para Carol Panesi como um grande amigo e não um professor, reiterando o que Green (2002) reflete sobre os músicos populares desenvolverem e partilharem suas habilidades uns com os outros, mas sem que um se coloque como mentor do outro, ou como superior, sendo apenas experiências diferentes.

Para Green (2002) o repertório do músico popular é construído a partir da sua identificação, em termos de ensino e aprendizagem. Panesi afirma que quando estava no conservatório ela não se identificava com a forma que a música popular era ensinada, mas construiu uma linha de identificação a partir das referências de sonoridade que carregava da música brasileira aprendidas em casa, e da “Música universal”, que ela afirmou ter aprendido na “Orquestra Família”, além de também ser influenciada pelo repertório trabalhado com Nicolas Krassik, que rodeava em torno do xote, baião, choro, etc. Logo, seu repertório de atuação profissional na “Orquestra Família”, nas oficinas em grupo, aulas particulares e os cursos que ela montou, foi mais alargado, afinal as demandas surgiram a partir do que ela já vinha trabalhando.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre o processo de didatização da música popular no ensino do violino, visto que a intenção final foi dar luz a novas possibilidades metodológicas de se aprender e enxergar o violino através do trabalho já elaborado e aplicado pela musicista Carol Panesi, pois ela é uma multi-instrumentista brasileira que ficou conhecida justamente por seu trabalho na adaptação/didatização do ensino da música popular como um todo, além de demonstrar essa adaptação no ensino do violino.

Respondendo à pergunta “Como pode ocorrer o processo de didatização da música popular no violino?”, é possível abordar a integração de um gênero musical muitas vezes distante do repertório tradicional do violino, focando nas práticas populares de modo a complementar as técnicas consolidadas do instrumento. Entender o paradigma conservatorial na música fez parte dessa reflexão, pois teve o importante papel de evidenciar no atual momento uma cultura mais profunda e inclusiva, no sentido de se relacionar com diferentes tradições culturais e refletir sobre a divisão equivocada de diversas práticas musicais, entre o erudito e o popular.

Como resultado deste estudo de caso foi possível observar que a didatização da música popular feita por Carol Panesi procura adaptar as características musicais desse contexto, como encadeamentos harmônicos, ritmos e melodias através do discurso de improvisação e criatividade, onde são trabalhados os motes rítmicos de um determinado estilo regional pertencente a música brasileira (ex: Xote), para que sejam acessíveis aos instrumentistas que venham de uma escola musical eurocêntrica; os alunos são encorajados a experimentarem sua expressão através da música popular, permitindo que usem suas habilidades, já exploradas no erudito, voltadas para diferentes estilos musicais enquanto desenvolvem suas habilidades técnicas e interpretativas. Ela utiliza arranjos acessíveis e adaptados da música popular, facilitando o aprendizado e permitindo que os alunos se identifiquem e sintam-se motivados com o repertório. Como sua demonstração acontece através do violino, grande parte desses instrumentistas que procuram Panesi são violinistas ou tocam instrumentos de cordas friccionadas de modo geral.

Como o resultado da observação e identificação dos gestos didáticos e subgestos, nesse processo de didatização foram localizados 5:

- Implementação do dispositivo didático
- Presentificação/Focalização
- Regulação
- Criação de memória didática
- Planejamento

Antes de analisar a didatização de Panesi, este trabalho buscou refletir sobre duas abordagens de ensino instrumental: o ensino musical tradicional e o ensino baseado em práticas de aprendizagem informal de música. A intenção final desta discussão foi o de compreender as funções e características do ensino tradicional de violino, bem como as particularidades da aprendizagem musical popular e a integração dessas duas práticas na construção de uma metodologia para o violino popular.

Observando o *Habitus conservatorial*, que exerce forte influência no processo de ensino-aprendizagem desse instrumento, percebemos que ele conduz as pessoas a eleger determinadas práticas como unicamente adequadas: precisão rítmica, melódica, rigidez da técnica, uso de partitura como condição indispensável, o que pode delimitar a concepção e prática musical do aluno que está inserido nesse contexto. O caminho da didatização da música popular no ensino-aprendizagem do violino serve justamente para unir de forma criativa e assistiva metodologias diversas, não dispensando a visão técnica do instrumento, mas incrementando técnicas musicais voltadas à criatividade, improvisação e interpretação, através da música popular brasileira e mundial.

Um dos desafios desse processo é garantir que a música popular adaptada mantenha sua essência, ao mesmo tempo em que se ajuste às características técnicas e pedagógicas do violino. Isso pode envolver simplificação de arranjos complexos, adaptação de técnicas de arco e digitação, adicionando elementos principais da música popular, como a improvisação. Além disso, é importante considerar o papel do professor nesse processo através de seus Gestos e Agir Didáticos fundamentais.

Foi observado também que o trabalho de Carol Panesi destaca a importância de se conectar com a cultura musical nacional e universal, incorporando elementos da música brasileira em suas aulas e performances. Isso não apenas enriquece a experiência musical dos alunos, mas também promove a valorização da diversidade

cultural e musical. O professor de violino que deseja incorporar música popular em suas aulas, assim como Panesi, busca ter um conhecimento sólido tanto do repertório clássico quanto da música popular, para poder ensinar os alunos de forma eficaz. No entanto, a didatização da música popular no ensino do violino pode trazer benefícios significativos, como tornar o aprendizado do instrumento mais atrativo e relevante para os alunos, ampliando o repertório musical dos estudantes e estimulando a criatividade e a expressão musical de forma mais livre e diversificada.

Em suma, o processo realizado por Carol Panesi de Didatização da música popular no ensino do violino é uma abordagem inovadora e inspiradora que tem o potencial de transformar a maneira como o violino é ensinado e percebido, tornando-o mais acessível, relevante e estimulante para os alunos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia. **O Percurso da Didatização do Pensamento Algébrico no Ensino Fundamental**: uma Análise A partir da Transposição didática e da Teoria Antropológica do Didático. 2014. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALUNA. Entrevistada: Aluna 1. Entrevistadora: Amanda Cabral da Cunha. Local: Online, 25, mar, 2023.
- ARISTIDES, M.A.M; SANTOS, R.M.S. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. Revista da Abem, [s. l.], v. 26, p. 91-113, jan./jun, 2018.
- ARROYO, M. Música Popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 6, p. 59-68, Set, 2001.
- ARRUDA, L.O.M; ALMEIDA, C.M.G. Motivações para a profissionalização no curso de Licenciatura em Música: alterações no percurso acadêmico. XIX CONIC: CTG-UFPE, Recife, v.10, p. 1-4, nov, 2011.
- BARBEITAS, F.T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. Revista da Abem, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, Set 2002.
- BARROS, E.M; MAFRA, G. Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais. Raído: Dourados, MS, v. 11, p.13-36, jan/jun, 2017.
- BERGMANN, Juarez. **A análise e a criação de literatura musical como ferramentas da metodologia contemporânea do ensino do violino em sua fase inicial de aprendizado**. 2010. 137 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BORGES, G.A. O método Suzuki e o Folclore brasileiro: Proposta de uma abordagem de ensino para os instrumentos de cordas. Música Hodie, Belo Horizonte, v.16, p. 146- 160, Fev, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **“O campo Científico”**, in R. Ortiz (Org.), Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- BRANDÃO, R.A.L; PAIVA, R.G. Toicinho Batera: notas e reflexões sobre a trajetória do baterista Lourival Galliani. Opus, [s. l.], v. 25, p. 122- 143, 2019.
- BRISOLLA, Thiago. **Cordel das cordas populares**: Uma proposta decolonial de ensino coletivo de violino popular brasileiro por meio da performance poética. 2023. 243 p. Dissertação (Mestre em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BRITO, Mario Soares de. **O violinista na música popular em Salvador**: um estudo autoetnográfico de estratégias de inserção em alguns campos de atuação. 2019. 82 p. Dissertação (Mestre em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio Al Saber Enseñado**. Buenos Aires: ed. Cortez, 1991.

COELHO, Thiago Lúcio. **Práticas informais de aprendizagem em música**: a vivência de quatro músicos populares. 2016. 90 p. Dissertação (Mestre em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSTA, R. H. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. Anais do Simpom, Rio De Janeiro, v. 3, p. 435-444, Nov, 2015.

COUTO, A. C. N. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. Opus, Goiânia, v. 15, p. 89-104, Dez, 2009.

COUTO, A. C. N. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. Per Musi, Belo Horizonte, v. 28, p. 231- 238, Dez, 2013.

COUTO, A. C. N. Resenha de Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy, de Lucy Green. Opus, [s. l.], v. 26, p. 1-10, Jan/Abr, 2020.

CUNHA, Amanda Cabral da. **Um plano de ensino para violino popular**: Integrando práticas populares no ensino-aprendizagem brasileiro do violino. 2019. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DINIZ, D. M. A; NETO, J. E. S; SILVA, F. C. V. Uma análise da transposição didática das reações químicas. Revista de Educação, Ciências e Matemática, [s. l.], v. 5, p. 97-110, Mai/Ago, 2015.

DONT, Jakob, **Op.37- 24 Exercices préparatoires Aux Etudes de R. Kreutzer. et P. Rode. pour Violin**. Regent Street,W: Augener & cos edition,1923.

FLESCH, Carl. **Scale System - SCALE EXERCZSES in A11 Major and Minor Keys for Daily Study**. Hungry: Enlarged Edition,1926.

FILLAT, Mathilde Tania. **O violino na música popular brasileira**: recursos técnico-interpretativos em Ricardo Herz e Nicolas Krassik. 2018. 173 p. Dissertação (Mestre em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALAMIAN, Ivan. **Contemporary Violin Technique**. Fento, Missouri: ECS publishing Group, 1966.

GAVINIES, Pierre. **24 Studies for Violin**. New York: Ivan Galamian-International Edition, 1794

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2009.

GOMES, R; MENDES, A. N. N. B. Transposição didática e didatização no campo da educação ambiental e os materiais didáticos impressos. *Letras Escreve*, Macapá, v. 7, p. 317-348, Jun, 2017.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education**. Londres: Ashgate Publishing, 2002.

GUILLOT, G. Transculturação de situações de ensino-aprendizagem: o caso da batucada afro-brasileira na escola secundária francesa. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, Teresina, v. 5, p. 1-22, Abr, 2023.

SITT, Hans. **100 stude per violino- volume 1**. New York: Carl Fischer, 1899.

ISIDORO, Eliézer Anderson Batista. **Um estudo comparativo do violino na música popular brasileira: Fafá Lemos e Nicolas Krassik interpretam Fafá em Hollywood**. 2013. 77 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Belo Horizonte, 2013.

KREUTZER, Rodolphe. **Forty-two studies or caprices for the violin**. New York: G. Schirmer, 1894.

LACORTE, S; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, Set, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, E. S. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos semióticos*, São Paulo, v. 15, p. 114-132, Dez, 2019.

MACEDO, D. D. S; ALVES, M. F; RIBEIRO, R. M. Gestos didáticos revelados no dizer do professor de língua portuguesa em situação de ensino de escrita. *Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 12, p. 927-950, Jun, 2020.

MENDES, K. A; DUTRA, L. M; PEREIRA, D. P. Relação entre o estudo formal e a média salarial do músico: um estudo com músicos brasileiros. *Per Musi*, Belo Horizonte, ed. 32, p. 296-322, Dez, 2015.

MENEZES, A. M. S; PEREIRA, M. V. M. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, p. 81-101, Mai, 2018.

MESSIAS, C; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos cenpec*, São Paulo, v. 5, p. 44-67, Jun, 2015.

PANESI, Carol. Entrevistada: Carol Panesi. Entrevistadora: Amanda Cabral da Cunha. Local: Online, 13, mar,2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, M. V. M. "Mão na Roda": uma roda de choro didática. *Opus*, [s. l.] v. 25, p. 93-121, Ago, 2019.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 22, p. 90-103, 2014.

PEREIRA, Marcus. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: UFMS, 2013.

QUEIROZ, L. R. Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, p. 132-159, mai, 2018.

RÊCOVA, Simone Lacorte. **Aprendizagem do músico popular**: um processo de percepção através dos sentidos?. 2006. 158 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SANDRONI, Carlos. **Feitiço decente**: Transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

RODE, Pierre. **Twenty-four Caprices (studies) For the Violin in the 24 Major and Minor Scales**. South Yarra, Victoria: Leopold Classic Library,2015.

SANDRONI, Carlos. Adeus à MPB. In: CAVALCANTE, Berenice; STARLING, Heloísa; EISENBERG, José. **Decantando a República**: Inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, Minas Gerais, n.13, jun, 2006.

SANTOS, S. V.; BARBOSA, E. N.; BUJES, P. F. A Inserção de Canções do Folclore Brasileiro no Método Milanov de Violino: Análise e Substituição de Melodias. XII Encontro Regional Nordeste Da ABEM, n.12, São Luís, out, 2014.

SCHRADIECK, Henry. **The School of Violin Technics**. New York: G. Schirmer, 1899.

SEVCIK, Otakar. **The School of Violin Technics**. Prague: J. Hoffmann, 1881.

SILVA, Ana Cristina Solon Werneck da. **O violino na música popular urbana carioca**: 1850 a 1950. 2014. 127 f. Dissertação (Mestre em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, São Paulo, 2014.

SILVA, A. L. B. Conhecimento e aprendizagem histórica: tensões entre as perspectivas da transposição didática e da literacia histórica a partir da experiência de professores. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, p. 49-69, nov, 2012.

SILVA, E. R. Fafá Lemos e o violino na música popular brasileira. *ACTAS: VI Congresso IASPM-AL*, Buenos Aires, v. 6, p. 753-769, ago, 2005.

TAGG, P. The Göteborg Connection: Lessons in the history and politics of popular music education and research. *Popular Music*, United Kingdom, v. 17, p. 219-242, may, 1998.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. 227 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

## ANEXOS – ROTEIROS DE ENTREVISTA

### Roteiro Carol Panesi:

#### 1° eixo:

- 1- Como foi seu início como estudante de violino\música?
- 2- Onde você aprendeu?
- 3- O que era abordado?
- 4- Você atuou profissionalmente dentro desse contexto?
- 5- Por quanto tempo?
- 6- Como era?

#### 2° eixo:

- 7- Qual foi seu primeiro contato com a orquestra Itiberê?
- 8- O que desenvolveu lá em questões técnicas musicais
- 9- Foi difícil?
- 10- Quanto tempo passou lá?
- 11- A partir de que momento você começou a atuar usando o que aprendeu na experiência com a orquestra do Itiberê?
- 12- Houve outro momento específico em que lhe despertou para uma mudança, do mesmo jeito que aconteceu com a orquestra do Itiberê?
- 13- Como desenvolveu sua metodologia tanto para performance, como para professora?
- 14- Como você entende o violino em seu atual momento.?

### Roteiro A1 (Aluna):

- 1- Como foi seu início como estudante de violino?
- 2- Onde você aprendeu?
- 3- O que era abordado tecnicamente? descreva.
- 4- Quando você conheceu a Carol e o que te levou a ter aulas com ela?
- 5- Qual foi o primeiro detalhe técnico-musical que mais te chamou atenção?
- 6- Fale sobre quais técnicas você mais desenvolveu no violino tendo aulas com ela.
- 7- Você as aplica no seu dia a dia musical?
- 8- Qual sua concepção sobre o instrumento depois de ter feito cursos com a Carol?
- 9- Se fosse para você repassar tudo que aprendeu até agora, como você iniciaria?