Ensino coletivo de violão com adultos na Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical: possibilidades metodológicas

Comunicação

GTE 07: Educação musical em espaços alternativos de formação

Johnatan Martins de Sousa
Universidade Federal da Paraíba
Johnatan.martins.sousa@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento cujo objetivo é analisar as dimensões da formação musical que podem ser desenvolvidas com adultos por meio da prática coletiva de violão em uma escola técnica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza a pesquisa-ação como metodologia. A coleta de dados está prevista para ocorrer ao longo de dois semestres letivos, tendo sido concluído - até o momento - o primeiro semestre de coleta. Como referencial teórico, os conceitos de Campo, Habitus e Capital, propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, constituem o eixo central para a análise do trabalho desenvolvido. A partir da promoção da autonomia dos estudantes, do incentivo ao trabalho colaborativo e de uma atuação docente mediadora, as atividades foram conduzidas de forma coletiva. O repertório trabalhado foi exclusivamente regional, e os ensaios foram organizados com base nas observações, sugestões e encaminhamentos apresentados pelos próprios participantes do grupo. Os dados preliminares indicam que o trabalho colaborativo pode ser um fator determinante para a motivação intrínseca dos adultos, além de evidenciar que o professor não precisa ensinar da mesma forma como aprendeu, uma vez que cada contexto e cada sujeito apresentam necessidades específicas. Nesse sentido, observa-se um processo de reestruturação do habitus por meio de uma prática pedagógica descentralizada e colaborativa. Ao final do primeiro semestre, os relatos dos participantes indicam que a dinâmica adotada nos ensaios e na apresentação proporcionou novas experiências relacionadas à performance musical e ao processo de preparação para essa performance.

Palavras-chave: educação musical com adultos; ensino de música no contexto especializado; ensino coletivo de violão.

Introdução

A educação musical vem ganhando destaque no cenário nacional e internacional por meio dos estudos desenvolvidos acerca do ensino de música e das práticas musicais. O termo “educação musical” pode ser definido como “um campo diversificado de estudos e de práticas

de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais" (Queiroz, 2013, p. 95). A partir dessa perspectiva, o ensino de instrumento apresenta-se como uma modalidade importante na formação musical do indivíduo. Essa modalidade, ao longo dos anos, vem passando por (re)definições e os estudos realizados auxiliam nessa visualização. Pois, mesmo predominando nas universidades e conservatórios o ensino de instrumento no formato tutorial (mestre e discípulo), o ensino coletivo vem ganhando espaço tanto como opção de iniciação ao instrumento (Oliveira, 2013; 2015), quanto como forma de aprendizagem em níveis mais avançados (Alonso, 2013; Nunes, 2013; Sousa, 2018; 2022).

Em minha perspectiva, o ensino coletivo de violão implica em um ambiente de interação mútua entre professores e alunos, no mesmo espaço e horário, todos aprendendo o mesmo repertório, utilizando como recursos os arranjos e as adaptações musicais (Sousa, 2018, p. 32). Essa definição foi construída com base em minha formação profissional como professor de turmas iniciantes e avançadas de violão no formato coletivo, bem como nas definições de ensino coletivo de Nascimento (2006, p. 3), Oliveira (2010, p. 24-25) e Braga e Tourinho (2013, p. 148).

Durante o curso de Doutorado, a disciplina de Fundamentos da educação musical aproximou-me dos conceitos de Campo, *Habitus* e Capital, desenvolvidos por Pierre Bourdieu. Esses conceitos poderiam ser a base teórica que me auxiliaria na análise da prática que eu estava planejando desenvolver em meu trabalho e passei a estudar com mais afinco o trabalho desenvolvido por Bourdieu. Nesse trabalho não cabe uma discussão aprofundada dessa fundamentação teórica, mas trarei aqui uma breve explicação desses conceitos.

Campo, Habitus e Capital

O termo "hábito" está na raiz do conceito de "*habitus*", que o sociólogo francês Pierre Bourdieu desenvolveu para explicar como os indivíduos internalizam normas, valores e práticas sociais ao longo de suas vidas. Segundo o próprio sociólogo, o *habitus* é o "princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição social em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas,

de bens, de práticas" (Bourdieu, 2008, p. 21–22). O *habitus* é algo intrínseco (dentro de nós) que orienta nossas crenças, condutas e maneiras de enxergar o mundo. Nessa direção, a maneira como fomos educados, lugares que frequentamos e as pessoas com que convivemos socialmente tornam-se pilares básicos que orientam nossa forma de viver, agir e pensar. Bourdieu (2008, p. 43) complementa enfatizando que "o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo".

Sabendo que o *habitus* guia nossa forma de agir e pensar e o ser humano está em constante evolução, torna-se possível uma reconstrução do *habitus*. Se o ser humano pode mudar sua forma de agir e pensar sobre um determinado assunto, o *habitus* também pode ser reestruturado. Barros destaca que o próprio Bourdieu apontou isso, ao afirmar que o *habitus* atua como uma "estrutura estruturada [e/] ou estruturante" (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 95). É uma *estrutura* na medida em que adere a uma lógica interna; é *estruturada* por experiências sociais passadas, como as familiares e educacionais; é *estruturante*, pois corrobora em moldar as ações presentes e futuras individuais, estabelecendo percepções, apreciações e práticas que moldam padrões de comportamento consistentes com experiências anteriores e projeções futuras (Maton, 2018, n.p.; Wright, 2015, p. 81)

O *habitus*, além de ser uma força intrínseca que guia nossa conduta, sofre influências das estruturas sociais extrínsecas ao indivíduo, que aponta como um determinado ambiente espera que as pessoas se comportem. Por exemplo, em um ambiente como uma igreja, espera-se que as pessoas usem roupas específicas, façam silêncio em determinados momentos ou ajoelhem-se em outros. Perrenoud (2002, p. 143) aponta que "qualquer reflexão sobre a própria ação ou sobre a de outra pessoa contém uma reflexão embrionária sobre o *habitus* subjacente, apesar de geralmente não se utilizar esse conceito e, muito menos, essa palavra". Ele destaca que "todos sabem que colocamos em jogo disposições estáveis que chamamos de caráter, valores, atitudes, personalidade ou identidade" (Perrenoud, 2002, p. 143).

A partir dessa discussão, percebo que os alunos da fase adulta têm clareza de seus objetivos nas aulas de instrumento e tendem a desistir, quando não há compatibilidade entre

seus objetivos e os da escola, tendo em vista que o curso não seria algo primordial para sua vida profissional. Isso ocorre principalmente no contexto do curso pré-técnico, pois os alunos do curso técnico – em sua maioria – pretendem atuar profissionalmente com a música (ou buscam capacitação). Cada aluno adulto tem uma história de vida e um objetivo específico ao procurar aulas de música em uma instituição de ensino. Alguns buscam satisfação pessoal, desenvolvimento de um novo conhecimento, lazer ou até mesmo mudança de profissão[1].

O *habitus* presente em cada um de nós é estruturado por estruturas sociais que de maneira consciente ou inconsciente direcionam como os indivíduos devem ser/viver para atingirem sucesso pessoal/profissional (Bourdieu, 2008, p. 86-91). As estruturas sociais preexistentes em cada ambiente são tratadas pelo conceito de "campo". Bourdieu e Wacquant (1995, p. 64-65) destacam que "o campo é uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições que foram objetivamente definidas pela distribuição de diferentes tipos de poder". Para auxiliar nesse entendimento de campo, Barros (2020) indica que há algumas analogias importantes desenvolvidas pelo próprio Bourdieu. A primeira destacada é a concepção de "*campo como jogo.* Se o *habitus* se apresenta como o senso do jogo, o *campo* pode ser definido como o próprio jogo que, embora não sendo produto de uma criação deliberada, definirá a estratégia dos jogadores e os valores de cada carta disponível" (Barros, 2020, p. 59). Podemos destacar como exemplos de campo a educação, religião, ciência ou saúde.

Por meio dos campos, configuram-se subcampos como as disposições interiores de cada grande estrutura. Santos e Gil (2020, p. 44-45), ao analisarem a aplicação da legislação um determinado recorte da educação básica, destacaram a ensino secundário (atual ensino médio) como um subcampo da educação. Considerando também o campo da Educação, torna-se possível destacar o subcampo da educação básica, escola especializada ou ensino superior, entre outros. O campo está presente em todos os âmbitos de nossa sociedade. É possível identificar certos espaços sociais (agentes, estratégias, posições, capital em disputa)

[1] Ver Penna *et al* (2024) para maior aprofundamento.

que possam ser caracterizados como “campos” ou “subcampos” por meio do olhar analítico do pesquisador.

Em nosso subcampo de uma escola especializada de música, pode-se nomear jogadores/agentes como a gestão, os professores e os alunos. Cada jogador possui seu *habitus* e, dentro de cada classe de jogador, há posições distintas entre jogadores de uma mesma classe. Os professores, por possuírem o capital cultural no seu estado institucionalizado, detêm posição privilegiada em relação aos alunos que, por sua vez, procuram a escola com o objetivo de obter o capital cultural no seu estado incorporado e/ou institucionalizado.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 74-75), o capital cultural incorporado “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*. Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”. Nesse sentido, o capital no seu estado incorporado é adquirido com esforço próprio da pessoa e é intrínseco ao indivíduo, pois não se materializa em nenhum tipo de atestado físico, mas se torna parte integrante do indivíduo que o incorporou. Como exemplo no campo da música, as vivências musicais que permeiam o ambiente familiar podem ser destacadas. Elas são transmitidas em momentos de socialização e lazer, contexto em que “a família desperta memórias dos primeiros contatos musicais dentro de casa, sobretudo na escuta compartilhada de músicas no rádio ou em vinis” (Penna *et al.*, 2024, p. 7). Por meio do tempo dedicados à música com a família, o indivíduo tanto se familiariza com a linguagem musical e adquire capital incorporado, quanto cria memórias afetivas em relação à música, que o acompanharão durante toda uma vida.

Além do capital cultural no seu estado incorporado, Bourdieu também destaca o estado institucionalizado. Esse último é atestado por um diploma ou certificado emitido por uma instituição de ensino que reconhece e legitima um conjunto de competências que o indivíduo adquiriu ao dedicar seu tempo de estudo naquela instituição, cumprindo as suas exigências.

> Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo

> em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (Bourdieu, 1998, p. 78)

Um último estado de capital cultural destacado pelo autor está relacionado a bens materiais e é denominado de capital cultural objetivado, que se materializa em suportes físicos. Podemos exemplificar esse estado objetivado como uma obra de arte em um quadro, um piano ou uma coleção de CDs que passa uma de geração a outra. Bourdieu (1998, p. 77) destaca que ele "detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada". O capital cultural incorporado é necessário porque ele é quem dá sentido ao objeto. Por exemplo, um relógio que passa entre gerações de filhos só tem valor por se encontrar carregado de memórias afetivas e significados intrínsecos a que o relógio faz referência. Os capitais culturais, em seus três estados apresentados, contribuem de forma direta na construção do *habitus* de cada indivíduo.

Tendo conhecimento dos três conceitos que auxiliarão na análise do trabalho a ser desenvolvido, torna-se necessário conhecer contexto de atuação. Nesse sentido, a Instituição que estou inserido como docente possui um caráter de funcionamento tradicional onde as aulas de instrumento ocorrem individualmente e os alunos – inclusive do mesmo instrumento – na maioria dos casos, não se conhecem ou trocam experiências dentro da instituição.

O contexto da pesquisa

A Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETE – Criatividade Musical) foi fundada em 1982, na cidade de Recife. A Instituição funciona com quatro cursos de música: Curso técnico subsequente, Curso pré-técnico, Curso de iniciação musical e Curso livre. As aulas de instrumento, de forma geral, são ministradas no formato individual (professor-aluno). Após minha integração no corpo Docente (2024.2), uma de minhas primeiras iniciativas foi criar uma camerata de violões. Meu objetivo era proporcionar aos alunos de cursos e períodos distintos uma prática coletiva que contribuísse em sua formação profissional. A participação foi voluntária e contou com alunos do curso técnico e pré-técnico. Alguns alunos traziam seu próprio instrumento enquanto outros utilizavam os violões que a escola disponibilizava.

No período de 2026.1, iniciou-se a coleta de dados da pesquisa em desenvolvimento. A metodologia foi uma pesquisa-ação, que se mostrou como a mais adequada, uma vez que planejei uma intervenção em minha prática de ensino no contexto de uma escola técnica de música. Andrade (2019, p. 125) acrescenta que essa metodologia "caracteriza-se, ainda, pela finalidade de servir como instrumento de mudança social, o que traz uma determinada distinção das demais abordagens metodológicas". Assim, por meio de uma intervenção no contexto de uma escola técnica, o objetivo foi desenvolver alternativas de ensino de violão para o perfil de alunos adultos. Para isso, realizarei dois semestres consecutivos de intervenção e todo o ciclo será estruturado de forma colaborativa entre mim e os participantes da camerata (planejamento, ação, observação e avaliação).

Neste momento, encerrou-se o primeiro semestre de intervenção e a pesquisa encontra-se no segundo semestre de intervenção. No primeiro semestre foi possível realizar três ciclos, um para cada canção escolhida pelo coletivo. O docente-pesquisador participou tocando e conduzindo, assim como os demais participantes do grupo. Os critérios de participação foram: possuir conhecimento prévio no instrumento, assinar o TCLE[2], participar voluntariamente e se comprometer com os encontros. Os registros foram realizados em gravação de áudio e no diário de campo.

Participaram da camerata uma média de 12 alunos, sendo quatro do Curso Técnico e oito do Curso Pré-Técnico. A maior parte dos participantes eram alunos de violão, mas também participaram alunos de outros instrumentos que tocavam violão e tiveram interesse de aprender coletivamente. Os encontros ocorreram durante o período de 04 de maio até 17 de junho de 2026, nas quartas à noite e duravam uma hora e vinte minutos.

As reflexões e indagações iniciais das sessões seguintes são resultado do cruzamento dos depoimentos dos participantes após o encerramento desse primeiro semestre de intervenção, das anotações realizadas no diário de campo do pesquisador e de uma autoavaliação do docente-pesquisador acerca dos procedimentos e dinâmicas no desenvolvimento do trabalho.

[2] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Desenvolvimento do trabalho colaborativo

No primeiro encontro, eu sabia que apresentaria aos participantes a proposta de trabalho colaborativo e os objetivos da minha pesquisa. A partir desse momento, o desenvolvimento das atividades passaria a ser conduzido pelo coletivo e deixaria de ser idealizado exclusivamente por mim, como vinha ocorrendo desde o início da minha atuação. Horas antes desse primeiro encontro, questionava-me sobre como o trabalho se desenvolveria e quais caminhos poderia tomar. Havia uma incerteza que não fazia parte do meu cotidiano, uma vez que eu costumava planejar detalhadamente cada etapa das atividades. Ao mesmo tempo, reconhecia a importância de dar voz aos meus alunos, que já atuavam profissionalmente na área da música e possuíam experiência e capacidade para construir um trabalho consistente.

No momento de nosso encontro, apresentei-me para os participantes como pesquisador em formação e docente da Instituição. Pedi para que eles também se apresentassem e segui para a explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir da conclusão dessa etapa inicial, ficou esclarecido que a proposta de trabalho seria pautada em uma abordagem colaborativa. Os estudantes participariam coletivamente da escolha do repertório a ser desenvolvido ao longo do semestre, bem como de todo o processo de preparação. Finalizei essa exposição inicial indicando a quantidade de encontros previstos para o semestre letivo, incluindo possíveis apresentações[3] e sugeri que fizéssemos um planejamento inicial de trabalho.

Considerando esse cronograma, o grupo decidiu estabelecer como objetivo inicial a aprendizagem de três músicas. Os participantes optaram por selecionar obras pertencentes a gêneros distintos, de modo a contemplar uma maior diversidade de estilos para eventuais apresentações. As obras escolhidas foram *Roendo Unha*, de Luiz Gonzaga, representando o forró; *Flor Amorosa*, de Joaquim Antônio da Silva Callado, representando o choro; e *Madeira que Cupim Não Rói*, de Capiba, representando o frevo.

[3] Foram previstos quinze encontros ao longo do período 2026.1.

Das três músicas escolhidas pelo coletivo, eu conhecia apenas a segunda. Fiquei empolgado com isso, pois se eu tivesse conduzindo tudo sozinho com certeza teria ficado em minha zona de conforto e escolheria um repertório que eu já dominasse. Imaginei que alguns dos participantes não tivessem tido experiências de tocar coletivamente e preparei um pequeno exemplo para que eles se familiarizassem com a proposta. Para exemplificar uma das possibilidades de prática, dividi a turma em três grupos: o primeiro grupo tocaria uma melodia simples composta por quatro notas, o segundo grupo tocaria quatro acordes básicos e o terceiro grupo tocaria os bordões (baixos) dos acordes.

Nesse momento, cada um escolheu em que grupo gostaria de tocar, de acordo com sua avaliação e familiarização. A maioria escolheu ficar na voz que tocava os acordes. Provavelmente, a escolha se deu pelo fato de estarem mais familiarizados a tocarem essa voz no cotidiano. Mas, todas as vozes tiveram representantes e foi possível executar o pequeno arranjo proposto. Percebi que eles ficaram encantados com o resultado musical a partir da execução das três vozes simultâneas.

Um ponto que merece destaque nessa pequena prática está relacionado à iniciativa de alguns participantes mais experientes. Eles auxiliaram-me tirando dúvidas de alguns participantes em relação as posições e digitações no violão. Essa dinâmica funcionou como uma espécie de monitoria e ela iria ajudar muito na dinâmica que eu estava propondo. Pela primeira vez, eu não era o único que podia responder as perguntas na sala de aula. Esse primeiro encontro foi finalizado com a sugestão de criação de um grupo no *whatsapp*, o qual poderia facilitar nossa comunicação e a troca de informações sobre as vozes e músicas que iríamos tocar coletivamente.

Compreendo que aquele momento representou o início da reestruturação do meu *habitus*. As disposições que orientavam minha prática docente haviam sido construídas ao longo da minha formação profissional e reproduzidas a partir das experiências que vivenciei. Ao abrir espaço para uma atuação mais descentralizada e compartilhada, iniciei também um processo de ressignificação dessas disposições, passando a reconstruir minha prática pedagógica à luz de uma perspectiva colaborativa.

Durante a semana, os próprios participantes encaminharam uma cifra pautada[4] e a melodia da música Flor Amorosa. Com base nesses dois arquivos que os participantes enviaram, decidimos que o terceiro grupo faria os bordões dos acordes lendo o próprio arquivo da cifra pautada. Alguns participantes não eram familiarizados com essa forma de escrita e no encontro seguinte foram tiradas todas a dúvidas por mim e pelos alunos mais experientes do Curso Técnico.

Nesse ciclo inicial de intervenção, os participantes conseguiram os arquivos da música e minha função era mediar tirando dúvidas, organizar nosso espaço de ensaio e dar feedback do trabalho construído em nossos ensaios. Por descentralizar toda a condução que outrora estava em mim, eu pude também tocar com o grupo e auxiliar os participantes da mesma forma que os alunos veteranos do curso técnico. Era como se fôssemos um grupo ensaiando e não uma sala de aula ministrada por um professor.

É nessa perspectiva que a dosagem de repertório, metodologias e condutas de ensino precisam estar em processo de constante reflexão e diálogo. Caso contrário, corremos o sério risco de cair em um ciclo de reprodução de metodologias que não funcionam para todos ou, simplesmente, não fazem sentido para o universo cultural dos atuais estudantes de música. Pois, conforme apontado por (Renner, 2023), os alunos adultos que buscam a escola de música especializada tendem a saber o que querem e o que não é significativo para sua formação. Isso pode ser resultado dos *habitus* estruturados em cada indivíduo nessa fase da vida.

No ciclo que envolvia a segunda música, Roendo Unha, os alunos não tinham acesso prévio aos arquivos de melodia ou cifras pautadas. Diante desse cenário, eu tive a iniciativa de começar a escrever ambos. Quando estava ministrando a aula individual de um aluno do Curso Técnico, comentei com ele que estava “tirando” a melodia e a escrevendo na partitura. Ele perguntou-me se eu queria ajuda e respondi que sim. Ele escutava atentamente comigo a melodia e, com o auxílio de um violão, fomos confirmando e escrevendo cada nota da melodia na partitura. Durante a escrita da segunda parte da música, ele encontrou um arquivo que

[4] Escrita musical que indica os acordes e a duração deles no compasso da música.

possuía a melodia da mesma música escrita para um instrumento de sopro. Com ela, confirmamos tudo que já tínhamos feito e apenas transcrevemos o restante que faltava. A partir da melodia, escrevemos a cifra pautada e também uma pauta contendo os bordões da música.

Nesse segundo ciclo, diferente do primeiro, eu e um aluno mais avançado precisamos redigir as partes da música. Apesar de ter sido necessária uma maior contribuição de minha parte nessa segunda música, espontaneamente a contribuição desse aluno tornou a dinâmica diferente para mim. Pois, eu nunca tinha realizado um trabalho assim de forma colaborativa. No final do semestre, esse aluno destacou o quanto foi significativo para ele poder atuar também conduzindo diversas dinâmicas no grupo.

No ciclo que envolvia a terceira música escolhida pelo coletivo, os participantes também não possuíam arquivos pré-prontos para ensaiarmos e tínhamos apenas mais quatro encontros antes do encerramento do semestre. Eu poderia novamente ter realizado o mesmo processo que fiz na segunda música, mas optei por outro caminho. Trouxe a problemática para o coletivo durante o ensaio e perguntei como poderíamos resolver essa questão. A solução proposta pelos participantes consistia em substituir o frevo por um outro que eles já estavam mais familiarizados e que possuíam os arquivos para ensaiar. Com isso houve a substituição do Frevo N1 de Antônio Maria por Madeira que Cupim não rói.

No primeiro ensaio dessa música, um dos participantes era maestro de uma orquestra de frevo na cidade, inclusive sempre tocava no carnaval. Eu, mesmo tendo conhecimento teórico acerca desse gênero musical, reconheci que esse participante tinha uma experiência cultural e prática maior que a minha, uma vez que era de Recife e maestro de uma Orquestra de Frevo na cidade. Diante disso, pedi para que ele falasse um pouco do frevo para o grupo. Ele explicou as variações do frevo: Canção, Rua e Bloco. No início e fim da música, também devia ter um apito longo, objeto que ele passou a trazer para os ensaios e sempre utilizava quando íamos tocar essa música.

Eu e os participantes aprendemos com essa breve explanação do aluno e ele comentou posteriormente que tinha sido muito legal por ensinar sobre algo, uma vez que o mesmo está iniciando sua licenciatura em música nesse próximo semestre letivo.

Finalizando o semestre, o grupo apresentou-se em dois momentos: nas audições de violão na escola e durante uma palestra que ministrei acerca de minha pesquisa em desenvolvimento, ambas ocorreram em meados do mês de junho. Nas apresentações, os participantes combinaram de chegar mais cedo para passar as músicas, ensaiaram as entradas e agradecimentos que fariam durante a apresentação. Como um grupo, as entradas eram dadas por meio de sinais que o aluno mais veterano dava e tudo fluiu naturalmente.

Reflexões iniciais dos dados obtidos

Agora, com menos de um mês de finalização desse primeiro semestre de coleta de dados, percebo que os alunos adultos que participaram da camerata possuem responsabilidade, comprometimento e total capacidade para construir um trabalho consistente. Talvez, o principal ponto que precise ser estimulado seja a motivação intrínseca dos participantes. Essa motivação pode partir de vários ângulos que foram destacados por eles ao final do semestre.

Os principais pontos positivos destacados foram o trabalho coletivo, pois subir ao palco com os colegas tornou a experiência mais prazerosa e com menos pressão. Outro ponto destacado estava relacionado a dinâmica de ensaios, uma vez que não havia um ambiente de competição, mas de contribuição visando o crescimento coletivo do grupo. Isso foi destacado a partir da observação da atuação dos alunos mais experientes auxiliando os iniciantes sem um julgamento, mas com um olhar de empatia e colaboração.

Por outro lado, também é importante destacar que houve desistências. Dois motivos foram destacados pelos participantes desistentes: 1) Os participantes mudaram suas dinâmicas profissionais e – por questões de logística – ficaram impossibilitados de continuar participando do grupo. 2) Os participantes, observando os colegas mais avançados tecnicamente no instrumento, sentiram-se incapazes por possuírem menos habilidades técnicas naquele momento.

O momento de ensaio na camerata também foi destacado por um participante como um “momento relaxante”, pois era um momento diferente em sua rotina semanal. Por outro lado, foi destacado como principal dificuldade por vários participantes a inclusão do encontro

semanal dentro de uma rotina conturbada que os adultos possuem, mas que – diante da motivação de tocar coletivamente – tornou-se um problema pequeno a ser resolvido.

Por fim, o *habitus* – primeiramente em mim – vem sendo reestruturado por meio de dinâmicas metodológicas e de concepções de ensino distintas das que normalmente utilizo. As possibilidades de trabalho coletivo ganham dimensões maiores, uma vez que cada adulto possui uma ampla bagagem profissional/cultural que pode contribuir para o coletivo e possibilita diversos caminhos metodológicos.

Referências

ALONSO, Rodrigo Enrique Lara. *Por uma proposta pedagógica para as orquestras de violões das instituições musicais de ensino superior: um estudo de caso na Escola Nacional de Música – UNAM (México). Rio de Janeiro,* 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral.* João Pessoa, 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. *Aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de música.* João Pessoa, 2020. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *Respuestas: por una antropología reflexiva.* Miguel Hidalgo: Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Os três estados de capital cultural. In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATINI, Afrânio (org.). *Escritos de educação.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-80. Disponível em: BOURDIEU Pierre. Escritos De Educação. Acesso em: 22 set. 2026.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação.* 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música.* Feira de Santana: Revista da UEFS, 2013.

MATON, Karl. *Habitus. In*: GRENFELL, Michael (org.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais.* 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. *O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música.* In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006. p. 1-5.

NUNES, José Antônio. *A Orquestra de Violões da Paraíba: espaço coletivo de formação musical.* João Pessoa, 2013. 59 f. TCC (Licenciatura em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, Adriano Almeida. *Iniciação ao violão utilizando acompanhamento de canções: uma proposta metodológica para o ensino coletivo.* Salvador, 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. *O ensino coletivo de instrumento musical: explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma. Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 19-30. 2010.

OLIVEIRA, Valmir Antônio de. *Violão e educação musical: por uma metodologia de musicalização com o violão.* Rio de Janeiro, 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PENNA, Maura et al. *Vivências musicais em família: experiências na infância e juventude e suas relações com estudos na maturidade.* In: XXXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 34, 2024, Salvador. *Anais*... Salvador: ANPPOM, 2024. p. 1-14. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2253/public/2253-10927-1-PB.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. Revista InterMeio*, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95–124, 2013.

RENNER, Katia Klar. *Viver a música: significados expressivos na vida adulta.* 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

SANTOS, Claudecir dos; VEGA GIL, Leoncio. *O ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação: da legislação à realidade educacional*. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 29, n. 59, p. 43-61, 2020.

SOUSA, Johnatan Martins de. *Orquestra de violões da Paraíba: um olhar para o ensino realizado nas oficinas de violão coletivo.* João Pessoa, 2018. 62 f. TCC (Licenciatura em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SOUSA, Johnatan Martins de. *Orquestra de violões da Paraíba: perspectivas sobre a formação docente.* João Pessoa, 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

WRIGHT, Ruth. *Now, we are the musicians: using Bourdieu's concept of Habitus, Capital and Field to analyse informal learning in Canadian music education. In*: BURNARD, Pamela; TRULSSON, Ylva Hofvander; SODERMAN, Johan. *Bourdieu and the Sociology of Music Education.* 1. ed. Surrey: Ashgate, 2015.