



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

**FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO
MUSICAL DE ALUNOS DA DISCIPLINA INSTRUMENTO
SUPLEMENTAR (VIOLÃO)**

RISAELEMA DE JESUS ARCANJO MOURA

Salvador
2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO
MUSICAL DE ALUNOS DA DISCIPLINA INSTRUMENTO
SUPLEMENTAR (VIOLÃO)

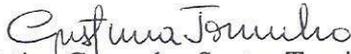
RISAELMA DE JESUS ARCANJO MOURA

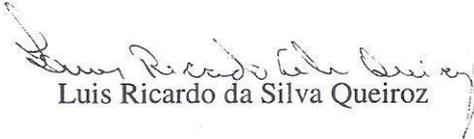
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música na área de concentração de Educação Musical.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador
2008

A Dissertação de Risaelma de Jesus Arcanjo Moura foi aprovada


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Orientadora


Luis Ricardo da Silva Queiroz


Alda de Jesus Oliveira

Salvador, 25 de fevereiro de 2008

Dedico esta dissertação aos meus pais Raimundo Eustáquio de Moura e Isabel Maria Arcanjo da Silva Moura, pelo amor, dedicação, carinho e pelo maior legado que os pais podem deixar aos filhos: a educação.
Aos meus avós paternos e maternos, *in memoriam*.

Não direi que é verdade...

Direi apenas que é possível.

(Charles Richet)

AGRADECIMENTOS

A Deus que me reservou toda sorte de bênçãos, de vida e saúde, para concluir esse trabalho.

A Santíssima Virgem por me acompanhar nas noites escuras.

A professora Dra. Cristina Tourinho, por me acompanhar ao longo da realização dessa pesquisa orientando-me com dedicação e afinco, mas, sobretudo, pela amizade consolidada durante o processo.

Ao professor Dr. Ricardo Bordini, pela atenção, apoio e amizade.

Ao professor Dr. Luis Ricardo Queiroz, pelo incentivo e por acreditar em meu trabalho.

A amiga Maísa Santos, pela atenção e apoio nos momentos alegres e difíceis.

Aos colegas e demais professores do curso, que puderam contribuir de alguma forma para o meu desenvolvimento.

A minha família, meus pais, pelos esforços dedicados à minha educação e por tudo que representam em minha vida.

Ao meu irmão Ralisson Moura, pelo amor, cuidado e incentivo.

Aos meus tios e tias, José Arcanjo, Deuseli Arcanjo, Terezinha Gonçalves, Rosa Maria, Lúcia Archanjo, Maria da Conceição, João Moura, Lourdes, Rubeni e Tereza, pelo apoio e incentivo.

Aos meus primos e primas, são tantos, Fabíola Fonseca, Ana Cláudia, Wagner Rocha, Neto, Oquerlina, Roselina, Fernanda, Geórgia, Gemima e Geara, pela atenção e carinho.

A “família” Flávia Araújo, pela amizade e colaboração.

A Jefferson Borges, pelo amor, compreensão e paciência.

Ao meu sempre professor, Tião Andrade, a quem tenho grande admiração.

A grande amiga Maria Augusta, pelo carinho e incentivo.

Aos meus amigos, amigas, e ex-alunos de Montes Claros, pelo apoio e apreço.

A CAPES, pelo apoio através da bolsa para realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa compreende um estudo de caso cujo objetivo foi investigar como e porque os alunos das disciplinas Instrumento Suplementar (violão) se desenvolvem musicalmente. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a consulta a fontes documentais, a observação direta dos alunos e a entrevista semi-estruturada com auxílio de filmadora e diário de campo. Quatro dos cinco alunos matriculados nas disciplinas Instrumento Suplementar III e V (violão) durante o primeiro semestre do ano de 2007nh foram selecionados para participar desse estudo. A análise do discurso dos estudantes foi fundamentada a partir do entendimento de música como discurso metafórico (SWANWICK, 2003). Os resultados obtidos apontaram que o desenvolvimento musical é um processo complexo que envolve três aspectos principais: o estudo do repertório musical, as estratégias de ensino e aprendizagem do violão e, finalmente, fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Dentre esses se destacam: interesse, entendimento musical, improvisação, dificuldades com o estudo do violão, conhecimento do repertório, rotina de estudo, aulas em grupo e influência do repertório na prática profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento musical, repertório, estudo do violão, campo de atuação profissional.

ABSTRACT

These research deals with a case study in which we investigated how and why students attending Supplementary Instrument (guitar) disciplines develop their musical knowledge. For this matter, were used the following data collection tools: documental sources research, direct observation and semi-structured interview with video and field log assistance. By this way, four among five students attending those disciplines during 2007 first semester were selected to take part in this study. Analysis of the students speeches were based on the assumption according to which music is a metaphoric discourse, as stated by Swanwick (2003). Results show that the musical knowledge development is a complex process encompassing three main stages: musical repertoire study, guitar learning and teaching strategies, ending with factors influencing musical knowledge development. These factors are related with the students' involvement both with instrument practice and professional acting knowledge. This facts lends to the conclusion that the musical knowledge involved in the music teachers formation process do not restrain just to the instrument practice.

Key-words: musical knowledge, repertoire, guitar study, field work professional.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados de 2003 a 2007.....	86
Gráfico 2 – Número de alunos matriculados no ano de 2007.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação das músicas estudadas pelos alunos do Professor 1.....	92
Tabela 2: Relação das músicas estudadas pelos alunos do Professor 2.....	93
Tabela 3: Conteúdo programático da disciplina IS III (violão).....	94
Tabela 4: Conteúdo programático da disciplina IS V (violão).....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMUS	Escola de Música
IS	Instrumento Suplementar
MPB	Música Popular Brasileira
ne	não editada
sl	sem local
sd	sem data
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Dimensões Educativas para o Desenvolvimento Musical.....	20
2.1.1 Música, Sociedade e Aprendizagem.....	25
2.2 Do Entendimento da Música Brasileira.....	31
2.3 Música Popular Brasileira como Proposta de Ensino e Aprendizagem	38
2.4 O Estudo do Violão Brasileiro	45
2.5 Referencial Teórico	50
2.5.1 Música como Discurso Metafórico: entendendo o desenvolvimento musical	50
3 METODOLOGIA	54
3.1 O Estudo de Caso	54
3.2 O Campo Estudado.....	59
3.2.1 <i>Locus</i> de Realização do Estudo	60
3.2.2 A Seleção das Disciplinas	61
3.2.3 Os Professores das Disciplinas	63
3.2.4 Critérios para a Seleção dos Alunos	63
3.2.4.1 Alunos da Licenciatura em Música Matriculados nas Disciplinas IS III, IV, V ou VI (Violão) no Primeiro Semestre de 2007	64
3.2.4.2 Alunos que Optaram pelo Violão	65
3.2.4.3 Alunos que Optaram pelo Repertório de MPB.....	65
3.2.4.4 Alunos Interessados em Participar do Presente Estudo de Caso.....	66
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	66
3.3.1 Pesquisa Documental: documentos e registros.....	67
3.3.1.1 A Pesquisa aos Registros dos Alunos.....	68

3.3.1.2 A Pesquisa aos Programas das Disciplinas IS III e V (Violão).....	69
3.3.2 A Observação	70
3.3.2.1 O Registro Através de Filmagens Durante as Observações	71
3.3.2.2 O Registro em Diário de Campo	72
3.3.2.3 As Observações nas Aulas das Disciplinas IS III e V (Violão).....	73
3.3.3 A Entrevista Filmada.....	76
3.3.3.1 A Entrevista com os Alunos Selecionados	79
3.4 Análise e Interpretação dos Dados	80
4 RESULTADOS	82
4.1 O Desenvolvimento Musical dos Estudantes.....	82
4.1.1 Perfil dos Participantes do Estudo	83
4.1.2 O Levantamento	85
4.2 Repertório de Música Popular Brasileira.....	87
4.2.1 Seleção do Repertório de MPB nas Disciplinas IS III e V (Violão)	88
4.2.2 Conteúdo Programático das Disciplinas IS III e V (Violão).....	94
4.3 Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Violão	98
4.3.1 As Aulas das Disciplinas IS III e V (Violão)	98
4.4 Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Musical de Estudantes.....	111
4.4.1 Interesse	111
4.4.2 Entendimento Musical.....	116
4.4.3 Improvisação	121
4.4.4 Dificuldades no Estudo do Violão.....	123
4.4.4.1 Tempo.....	123
4.4.4.2 Leitura Musical.....	124
4.4.4.3 Acesso a Fontes Alternativas.....	127

4.4.5 Conhecimento do Repertório.....	129
4.4.6 Rotina de Estudo.....	131
4.4.7 Aulas em Grupo.....	133
4.4.8 Influência do Repertório na Prática Profissional.....	134
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	137
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

Várias teorias do desenvolvimento musical têm suas raízes nas teorias cognitivas do desenvolvimento humano e não restam dúvidas de que a literatura é vasta no que diz respeito ao assunto, mas ainda há muito que precisa ser revisto e ampliado. O próprio fato de que, no campo da psicologia do desenvolvimento, diferentes abordagens têm se abrigado à sombra da abordagem cognitiva é cada vez mais complicada a aplicação do termo “cognitivo” para abranger todas essas tendências (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006). Até mesmo Swanwick (2003) sugere aos psicólogos a substituição do termo “cognição musical” por “compreensão musical” sendo esta a terminologia preferida pelo autor. Logo, sem a intenção de esgotar o assunto ou excluir do contexto qualquer aspecto relevante, restringiu-se esta pesquisa ao desenvolvimento musical.

Nessa perspectiva, vale destacar a evidente preocupação de pesquisadores em desvelar a mente humana, a aprendizagem, o pensamento, o desenvolvimento da competência, que até pouco tempo constituiu uma tarefa árdua por falta de instrumentos de pesquisa eficazes (BRANSFORD *et al.*, 2007). Todavia, a ciência também tem assistido a um intenso progresso no que diz respeito aos estudos sobre o cérebro e a mente humana, cujas conseqüências têm provocado reflexos sobre a área da educação. Se há “trinta anos atrás, os educadores prestavam pouca atenção ao trabalho dos cientistas cognitivos [...] atualmente, os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com professores” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 19).

Desta forma, sendo o desenvolvimento humano um assunto altamente abrangente, dada à diversidade de abordagens, esta terminologia foi empregada, no presente trabalho em seu sentido amplo. Referiu-se, pois, às transformações ou mudanças que ocorrem nos indivíduos de forma ordenada, tendendo a se manterem por um período de tempo longo (WOOLFOLK, 2000). Então, o desenvolvimento musical não foi interpretado e analisado à

luz das inúmeras teorias cognitivas, embora se tenha ciência das suas implicações sobre o campo da música, mas a partir do entendimento da música como discurso metafórico, proposto por Swanwick (2003). Para tanto, em um processo de ensino e aprendizagem musical, levou-se em conta o funcionamento da música por meio do processo de mudança de metáfora, como aponta o autor, a saber: a transformação de sons em melodias, ou gestos; a transformação de gestos em estruturas e, por fim, a transformação de experiências simbólicas em experiências significativas (SWANWICK, 2003).

Para o autor, a mudança de metáfora - resultado dos processos psicológicos internos - independe da visão humana, mas seus efeitos podem ser observados nas quatro camadas oriundas das atividades musicais praticadas pelos indivíduos: material, expressão, forma e valor. Deste modo, os sujeitos teriam ou não se desenvolvido musicalmente a partir do momento em que, partindo de uma experiência musical significativa, pudessem transformar a leitura de notas musicais em melodias e assim sucessivamente. Entretanto, essa é apenas uma forma de entender quão amplo pode ser o desenvolvimento musical entre os sujeitos que praticam a música, coletiva ou individualmente, e em diferentes espaços e contextos da sociedade.

Por isso, diante do potencial que a música representa para os indivíduos a educação musical não deveria se limitar, por exemplo, apenas ao exercício de formação de um instrumentista virtuose. Acontece, porém, que ao fazer parte de uma estrutura curricular oficialmente reconhecida, o estudo da música parece perder sua dinamicidade no processo da formação humana por estar condicionada a horários, ideologias políticas ou sistemas que tendem a priorizar o produto musical. Como os recitais de final de ano ou os concursos que acabam por incentivar muito mais a prática da competitividade entre os alunos que a troca de experiências musicais e a produção de conhecimentos.

Tomando-se como base o fato de que a cidade de Salvador possui um público diversificado e amplo composto de pessoas com realidades diferenciadas, o mesmo busca espaços de educação musical capazes de lhe proporcionar conhecimentos necessários para atuação no campo da música em suas diferentes ramificações. Além de contemplar um dos importantes universos de educação, a licenciatura em Música, da EMUS-UFBA, ao longo da sua história, realizou importantes conquistas para a área, formando um número abrangente de profissionais em diferentes níveis. Deste modo, tem-se caracterizado também como universo político para pensar, discutir, conceber e agir por meio de propostas de ensino da música contextualizadas com a realidade dos educandos.

Ao se tratar do desenvolvimento musical dos alunos, é necessário estar atento não apenas às diferentes formas de aprendizagem entre os sujeitos ou aos conhecimentos adquiridos. Sobretudo, deve-se dirigir atenção especial à capacidade de desenvolverem competências que lhes sejam úteis à aplicação prática, pois diante dos desafios diários de ensinar e aprender música é que são estimulados a aplicarem seus conhecimentos. Acredita-se que aos alunos devem ser dadas oportunidades diversas para se desenvolverem musicalmente, com um olhar atento às suas perspectivas, interesses e anseios. Assim, entendendo a importância do desenvolvimento musical para repensar práticas educativo-musicais, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: como e por que os alunos das disciplinas Instrumento Suplementar (violão) se desenvolvem musicalmente?

A partir dessa proposta constituíram objetivos específicos da presente investigação: realizar um levantamento dos alunos matriculados nas disciplinas Instrumento Suplementar (violão) a fim de se ter ciência do contexto em estudo; verificar o conteúdo programático das disciplinas observando os objetivos propostos; identificar as estratégias didático-pedagógicas aplicadas pelos professores durante as aulas das disciplinas e, finalmente, apontar os fatores que influenciam o desenvolvimento musical dos alunos que participaram desta pesquisa.

Sem a pretensão de alcançar resultados definitivos, o intuito foi que as análises dos dados pudessem apontar para direções que favorecessem o entendimento do desenvolvimento musical dos alunos da licenciatura em Música matriculados nas disciplinas Instrumento Suplementar (violão). Com isto, o aprofundamento do tema em questão, através da análise, da interpretação e da reflexão da presente realidade investigada, poderia contribuir em favor da re-estruturação de práticas pedagógicas desse universo escolar, influenciando ainda a forma de agir e pensar do professor de instrumento nesse cenário educativo.

Desta forma, a dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, a introdução traz consigo um panorama geral do que se trata a presente investigação e contém o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa deste trabalho. No segundo capítulo, a revisão de literatura trata das “Dimensões Educativas para o Desenvolvimento Musical”, em uma perspectiva abrangente da música como uma das formas de conhecimento tecido socialmente. Dessa maneira, com base em algumas das distintas abordagens da psicologia do desenvolvimento, procurou-se estabelecer um elo entre as formas de transmissão musical na sociedade e o desenvolvimento musical dos sujeitos.

Por conseguinte, devido o repertório estudado nas disciplinas selecionadas, houve a necessidade de delimitar o que seria entendido como música brasileira. Para tanto, assumiu-se que seria tratada como “música popular brasileira” (NAPOLITANO, 2002). Além do mais, sendo o violão um instrumento popular de ampla aceitação na sociedade e, principalmente, na academia, discorreu-se também sobre alguns aspectos do seu estudo atualmente. Por fim, optou-se em fundamentar este trabalho segundo o entendimento da música como discurso que demanda transformação metafórica (SWANWICK, 2003).

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos aplicados a esta investigação, a saber: os instrumentos de coleta de dados, a seleção do *locus*, do curso, das disciplinas, dos participantes deste estudo de caso e, finalmente, da abordagem utilizada para

análise e interpretação dos dados. No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa que emergiram das falas dos indivíduos a partir das entrevistas realizadas, bem como da observação das aulas. A análise do conteúdo revelou os principais fatores que influenciam o desenvolvimento musical dos alunos e o porquê de tal desenvolvimento. Estando estes vinculados à experiência musical nas aulas, às suas expectativas, ao envolvimento de cada estudante tanto com a prática do instrumento quanto com a aplicação dos seus conhecimentos e, também, com o campo de atuação profissional. No quinto, e último capítulo, aponta-se as conclusões e recomendações relacionando os resultados obtidos à fundamentação teórica.

Finalmente, vale ressaltar que pela dimensão e abrangência das teorias do desenvolvimento em música e as contribuições das produções em outras áreas como a sociologia, a psicologia, a antropologia, seria impossível abarcar em um só estudo todas as abordagens que essas escolas tendem a privilegiar. Embora se reconheça a importância em manter o diálogo com as áreas mencionadas, o enfoque desta investigação limitou-se, por excelência, à área da educação musical. Além disso, outro limite relevante diz respeito ao uso da filmadora durante as aulas observadas e nas entrevistas, visto que os participantes se sentiram intimidados. Talvez nas entrevistas o equipamento pudesse ser substituído por um gravador, apenas para registro de som, sem imagem, mas seria complicado não fazer uso da filmadora durante as aulas observadas, já que a *performance*, neste sentido, era o foco mais importante. Assim, mesmo sabendo desse problema, acredita-se que não houve comprometimento nos resultados da pesquisa, exceto pela dificuldade de expressão verbal dos estudantes que poderia ter sido amenizada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Dimensões Educativas para o Desenvolvimento Musical

Compreender como os estudantes têm se desenvolvido musicalmente constitui uma das metas a serem alcançadas por educadores que se ocupam em propor práticas de ensino e aprendizagem capazes de conduzir os alunos ao entendimento do fenômeno musical. Não apenas como os estudantes aprendem música, mas em uma dimensão mais abrangente da compreensão, da formação de competências e habilidades que lhes sejam úteis à prática diária. Neste aspecto, algumas vertentes da psicologia buscam explicar o desenvolvimento humano de tal modo que ao longo dos anos tem-se mostrado mais eficazes por disporem de ferramentas de pesquisa mais adequadas às realidades e situações investigadas (BRANSFORD *et al.*, 2007). No entanto, tal meta também se torna um desafio, pois se sabe que os indivíduos costumam responder de modos diferenciados quando estimulados musicalmente, respostas essas que se manifestam a partir das ações ou comportamentos dos sujeitos.

Desta forma, duas vertentes da área da psicologia têm dominado o campo em questão, como escolas divergentes que buscam explicar aspectos do desenvolvimento humano: o behaviorismo e o cognitivismo (ABELES *et al.*, 1984). É notório, pois, que cada vez mais pesquisas tendem a se aproximar da prática escolar, levando educadores a refletir e repensar suas atuações em sala de aula. Logo, ressalta-se, que a pretensão é ter ciência de que estudos oriundos dessas escolas possam se adequar à área da educação musical a fim de pensar o ensino de música atualmente.

Behavioristas defendem que “toda atividade humana pode ser descrita em termos de respostas a pistas ambientais” (COLWELL, 1992, p. 174). Esta escola busca explicar o comportamento humano a partir de respostas observáveis e das quais constitui seu principal foco de atenção. Contudo, negam a importância de qualquer aspecto que ocorre internamente

nas pessoas, como lembranças, sentimentos e pensamentos (COLWELL, 1992). Em música, por exemplo, os behavioristas enfatizam que a “música tocada por qualquer instrumento de metal, poderá produzir respostas auditivas semelhantes àquela produzida pela música tocada em um trompete” (ABELES *et al.*, 1984, p. 162, tradução minha) ¹. Isso porque, os behavioristas acreditam que há estímulos generalizantes dos quais os indivíduos tendem a reagir de modo semelhante se estimulados e, também, de forma semelhante (ABELES *et al.*, 1984). Então, entende-se que a resposta musical é dada a partir de um estímulo musical semelhante, porém, sem levar em conta qualquer aspecto interno dos indivíduos.

No entanto, Colwell (1992), critica o behaviorismo atestando que “nosso comportamento envolve não apenas ações, mas processos mentais como a percepção, a memória, a resolução de problemas e a linguagem” (COLWELL, 1992, p. 174). Aspectos de pouca importância para os behavioristas que, embora não observáveis externamente, estão presentes nas ações humanas. Em música, por exemplo, pode-se afirmar que são aspectos altamente envolvidos com os processos de aprendizagem dos indivíduos. A percepção é um desses aspectos que embora não seja visível, sabe-se que eles existem, por exemplo, pelas respostas musicais dos sujeitos quando executam uma música.

Ao contrário dos behavioristas, os cognitivistas se preocupam em “entender os processos de pensamento subjacentes às nossas ações” (COLWELL, 1992, p. 174), ações não claramente visíveis, mas implícitas entre um estímulo e uma resposta. Assim, é de grande interesse da escola cognitivista a formação do desenvolvimento humano que, sendo adequada ao campo da música torna-se uma abordagem relevante à medida que poderá contribuir ainda para o entendimento do desenvolvimento musical.

Comparado ao computador, os cognitivistas concebem o sistema nervoso humano como um mecanismo de armazenamento e processamento de dados. Para eles, a mente é

¹ “music played by *any* brass instrument will produce listener responses similar to that produced by music played on a trumpet” (ABELES *et al.*, 1984, p. 162).

composta por categorias e subcategorias estruturadas hierarquicamente (ABELES *et al.*, 1984). A título de ilustração, em música, os autores dizem que:

O processo de esquecimento pode ser explicado, por este ponto de vista, como a perda específica do novo conhecimento (ex., o timbre da clarineta), deixando somente a categoria generalizada (ex., um som produzido por um instrumento musical) no qual foi tocado (ABELES *et al.*, 1984, p. 163, tradução minha).²

Diante dessas duas abordagens é possível concordar com Abeles *et al.* (1984), que tais vertentes se “diferem não apenas em suas premissas básicas, mas também em diferentes aspectos dos processos de aprendizagem que eles tendem a enfatizar”³ (ABELES *et al.*, 1984, p. 162, tradução minha). Considerar tal realidade não implica trazer à tona tudo o que já foi realizado pelos estudiosos que movimentam os debates da área, mas entender que há diversas formas de compreender e desenvolver musicalmente. Acerca disso, pode-se dizer que há vários processos de transmissão musical entre os agrupamentos humanos, das experiências com a música em contextos e espaços sociais e culturais diversos e, de modo especial, em práticas oficiais de ensino. Assim, ainda que, com mais de vinte anos de edição, os autores são reconhecidos por favorecerem formas diferenciadas de interpretação do fenômeno da aprendizagem humana e, pelos seus fundamentos, é possível realizar inferências sobre o desenvolvimento musical.

Há ainda outros estudos isolados, realizados a partir dessas duas vertentes, behaviorista e cognitivista, de teóricos cujas contribuições são relevantes para o campo da música. É o caso de Piaget, uma das suas contribuições para a educação é que “os indivíduos constroem seu próprio entendimento [e, por sua vez] a aprendizagem é um processo construtivo” (WOOLFOLK, 2000, p. 49). Apesar de terem contestadas algumas de suas

² “The process of forgetting may be explained, from this viewpoint, as the lost specificity of the new knowledge (e.g., a sound produced by a musical instrument) in which it was placed” (ABELES *et al.*, 1984, p. 163).

³ “these two approaches differ not only in their basic premises but also in the different aspects of the learning process they tend to emphasize” (ABELES *et al.*, 1984, p. 162).

idéias, é importante afirmar que seus estudos ainda continuam sendo amplamente divulgados, servindo de base para outras teorias.

Todavia, é inteligível que um estudo não consiga abarcar todo processo do desenvolvimento ou de aspectos da aprendizagem humana. Desta forma, é possível que novas teorias possam surgir a fim de ampliar as contribuições para a área e amenizar as lacunas deixadas por antigas teorias. Assim sendo, Vygotsky vai além de Piaget e passa a conceber o desenvolvimento não de forma isolada, mas a partir das interações sociais. Para ele:

O desenvolvimento cognitivo depende muito mais das interações com as *pessoas* do mundo da criança e das *ferramentas* que a cultura proporciona para promover o pensamento. O conhecimento, as idéias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros (WOOLFOLK, 2000, p. 49, grifos da autora).

Nessa linha construtivista, “o conhecimento não é inato nem só transmitido, não está só no sujeito nem é dado apenas pelo objeto, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos” (ARANHA, 2004, p. 202). Vygotsky entende que uma das primeiras formas de aprendizagem entre as crianças se dá pela imitação, e que a escola peca por abordar pouco um processo natural que ocorre de modo espontâneo, socialmente (ARANHA, 2004). Desta forma, o professor não é o transmissor ou detentor do conhecimento, nem tampouco o aluno mero receptor, mas ambos interagem a fim de construírem novos conhecimentos. Acredita-se, nessas circunstâncias, que ao serem colocados diante de uma situação, é possível que o aluno tenha no professor o seu “espelho”, e que o processo de imitação ocorra mesmo que inconscientemente.

Embora abordagens sejam úteis e cada vez mais importantes para desvelar diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo nos seres humanos, acredita-se que há outros fatores envolvidos nesse extenso fenômeno do desenvolvimento e que requerem a observação. Por exemplo, quando os indivíduos tomam seus conhecimentos como verdades imutáveis, sendo esta uma das limitações ao desenvolvimento de novos conhecimentos. Segundo Maturana e

Varela (2003), “tendemos a viver num mundo de certezas, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo” (MATURANA; VARELA, 2003, p. 22).

Para Maturana e Varela (2003), são essas “certezas” sobre as coisas que devem ser questionadas, constantemente, a fim de não serem motivos de empecilho à transformação do antigo ao novo conhecimento e isso pode ser adequado à música como conhecimento. Até porque, diante de um universo em constantes transformações, as informações tendem a chegar por vários meios de comunicação influenciando e determinando as formas de apreensão do conhecimento musical. Com a invasão de tantas músicas em espaços e ambientes dos mais diversos, podem surgir sujeitos incapazes de criticar o que se ouve, recebendo todo e qualquer tipo de informação como algo imutável e verdadeiro. Sendo a escola incapaz de concorrer com essa realidade (SEKEFF, 2002), é importante que sua atuação sobre o processo de ensino e aprendizagem musical suscite, ao mesmo tempo, a formação de uma consciência crítica.

A reflexão torna-se, pois, de fundamental valor para romper com a certeza de que conhecimentos existem como verdades imutáveis, em concordância com Maturana e Varela (2003). Para eles, “toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que [...] só é transcendida no mundo que criamos junto com ele” (MATURANA; VARELA, 2003, p. 22). Então, conhecimento denota reflexão, e se é aquisição de algo que é incorporado à compreensão dos indivíduos, não deve ser estática ou imutável. Em música, pode-se pensar em elementos como escalas, ritmos, acordes, intervalos, que a constituem, e que devem e podem ser transformados ao longo do tempo a partir de reflexões e críticas. Um ato, portanto, que transcenda toda e qualquer espécie de informação imposta por algum meio de comunicação que não ultrapassa fins comerciais.

Por conseguinte, diante do fato de que os indivíduos não se desenvolvem do mesmo modo ao longo da vida, importa, no entanto, a capacidade de estarem em permanente reflexão

para transformarem o que é apreendido. Em música, também não há um conhecimento que seja verdadeiro e que sobreviva ao longo de toda a existência humana, ou que não possa ser contestado. Nessa situação, o importante é ter em mente que os educandos sejam estimulados a desenvolverem a formação de uma consciência crítica capaz de colocar seus conhecimentos em constante estado de transformação.

A partir dessas explanações, realizadas com base na literatura, infere-se que há várias abordagens da área da psicologia que têm tentado explicar o desenvolvimento humano. Se adequadas à área da música é possível que se ampliem às possibilidades de pensar o seu ensino, atualmente, como têm realizado os pesquisadores que aplicam seus resultados de pesquisa à área da educação. Assim sendo, considerando que a música é um fenômeno social, seu ensino e aprendizagem não se limita a um único espaço da sociedade, havendo várias formas de transmissão do conhecimento musical. Portanto, sem a intenção de exaurir o assunto ou restringi-lo a uma única abordagem, ou até mesmo tratar o tema, música, de forma ingênua como “boas” ou “ruins”, passar-se-á a discorrer sobre: “Música, Sociedade e Aprendizagem”.

2.1.1 Música, Sociedade e Aprendizagem

A música, como um fenômeno transversal que “perpassa todo o espaço de uma sociedade” (BOZON, 2000, p. 147) e continua sendo amplamente praticada pelos humanos, tem despertado cada vez mais o olhar interessado de pesquisadores da área. Entender como os indivíduos compreendem o fenômeno musical a partir de suas interações sociais tem sido um assunto recorrente nesse universo. Souza (2004) salienta que:

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas

representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui (SOUZA, 2004, p. 10).

São, portanto, as representações que informam o entendimento da compreensão musical por parte das vivências e experiências da música na sociedade, ou seja, como os indivíduos concebem a música. Aqui, representações sociais “são uma forma de saber conceitual e prático, construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais” (ARROYO, 2000, p. 15). Para Arroyo (2000), as representações tratam de modo denso as concepções do senso-comum. Por isso, podem ser fontes úteis para os estudiosos, por informar o sentido que a música assume em práticas e manifestações musicais na sociedade.

Pode-se afirmar que a compreensão do fenômeno musical se dá em vários espaços sociais e não está restrita apenas aos espaços escolares. Para Souza (2001), por exemplo, as “crianças e jovens talvez ‘aprendam’ música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita” (SOUZA, 2001, p. 85). Assim, a aprendizagem independe de ambientes específicos com dias, horários, calendários ou regimentos pré-estabelecidos para acontecer, mas pode ocorrer de modo natural, espontâneo e prazeroso. É notório, o quanto outros espaços sociais, os não-escolares, têm proporcionado diferentes formas de transmissão musical, e, por conseqüência, de conhecimentos musicais.

Oliveira (2005) aponta que estudos da área da Sociologia da Educação Musical, ocupados com a diversidade de práticas musicais na sociedade, têm contribuído para a compreensão dos processos de transmissão musical entre os sujeitos. Como diz Swanwick (2003), “toda música nasce em um contexto social e [...] acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais” (SWANWICK, 2003, p. 38). Mais uma vez, essa compreensão pode ser útil para fornecer subsídios que sirvam como referencial para professores de música em suas práticas educativo-musicais.

Acerca da música na sociedade é provável que cada agrupamento humano, situado em determinado contexto, privilegie situações e formas diferenciadas de aprender e ensinar música. Sobre este aspecto, Queiroz (2005b) enfatiza em seu estudo com Ternos de Catopês:

A participação e a integração coletiva no ato de tocar e/ou cantar são fatores que estabelecem as principais situações de aprendizagem nos Catopês. Situações que são consolidadas nos momentos que antecedem a reunião e a saída dos Ternos, nos intervalos dos ensaios, e após a realização de qualquer uma dessas práticas. Pegar os instrumentos e poder tocar junto dá a cada integrante a possibilidade de praticar e a oportunidade de ser corrigido e de imitar a execução de quem sabe mais. (QUEIROZ, 2005b, p. 130).

Queiroz (2005b) salienta que o principal meio de transmissão musical nos Ternos de Catopês é, ao mesmo tempo, “aprendendo ou ensinando, o compartilhamento do fazer musical e dos valores e significados desse saber em relação à sua aplicação e inserção social” (QUEIROZ, 2005b, p. 129). Acredita-se que nesse tipo experiência, a habilidade técnica com os instrumentos não é o produto mais importante do conhecimento apreendido. A música é parte de uma vivência que envolve a coletividade no cantar ou no tocar, como aspectos necessários para a consolidação dessa prática na qual elementos musicais são apreendidos de modo integral pelos indivíduos.

Em outras manifestações da cultura popular, no Congado e na Folia de Reis, Arroyo (2002) investiga a experiência musical de crianças e diz que esta “acontece num contexto social e cultural carregado de sentido para os jovens aprendizes” (ARROYO, 2002, p. 114). Para ela, esse tipo de aprendizagem informal mostra-se de maneira eficiente porque “um conhecimento prático-musical vai sendo construído, de modo que imagens sonoras dos estilos em questão são interiorizadas” (ARROYO, 2002, p. 114).

Ao investigar processos de transmissão do conhecimento musical em Ternos de Catopês, na cidade de Montes Claros - MG, Mendes (2004), constata que “a troca de conhecimento se dá por uma ‘negociação’ de seus próprios valores. O conhecimento corrente, nessa estrutura, pertence aos seus integrantes [...]” (MENDES, 2004, p. 47). Para o

pesquisador, o conhecimento é inerente à qualidade de cada contexto social e que, para os integrantes dos Ternos de Catopês, não há terminologias específicas para o ensino da música.

Segundo Mendes (2004):

[Por] várias vezes alguém solicitou uma ajuda para realizar alguma prática musical e recebeu como resposta um ‘faz assim oh’, onde a pessoa tocava o ritmo solicitado sem que uma única palavra completasse o ‘raciocínio auditivo’ do ouvinte (MENDES, 2004, p. 47).

Com os exemplos destacados, é possível interpretar que a aquisição do conhecimento entre as crianças envolvidas no contexto do Congado, da Folia de Reis ou os membros dos Ternos de Catopês não é passiva, pois não dispensa a figura de outros membros do grupo. A aprendizagem musical, portanto, é dada por meio de um trabalho coletivo entre os membros do grupo, o que estimula e favorece a construção do conhecimento musical. Sendo assim, é possível concordar com Aranha (2004), pois ela acredita que “a atividade da criança é estimulada enquanto interage com pessoas de sua convivência e em cooperação com seus companheiros, para só depois internalizar esses processos” (ARANHA, 2004, p. 206).

Formas de transmissão musical que levam em conta os conhecimentos adquiridos, por meio das experiências partilhadas entre os indivíduos do grupo podem ser enquadradas na abordagem construtivista do conhecimento. Este tipo de abordagem se apóia no fato de que o “conhecimento resulta de uma construção contínua entremeada pela invenção e descoberta” (ARANHA, 2004, p. 202). Assim, a aprendizagem musical entre os membros envolvidos resulta de suas inter-relações, de modo que nenhum dos aprendizes dispensa a figura do outro, pois todos são importantes durante o processo de transmissão do conhecimento.

Sobre este aspecto, vale ressaltar que há pesquisas que têm contribuído para a reconfiguração de práticas musicais em espaços escolares que, com base na aprendizagem por imitação, têm favorecido a aplicabilidade da metodologia da aprendizagem coletiva em alguns espaços oficiais de educação (SWANWICK, 2003). Isto, de certa forma, tem alcançado melhores resultados junto aos alunos em salas de aula do que a suposta aprendizagem

individual (SWANWICK, 2003). Porém, isto não significa que ensinar música coletivamente se restrinja à mera imitação de modelos existentes na sociedade, ou à repetição das músicas ouvidas pelos indivíduos em seus contextos sociais. Sobretudo, significa, sim, ampliar as possibilidades de improvisar, analisar elementos musicais e contextuais, de modo que os alunos se desenvolvam de forma equilibrada (OLIVEIRA, 2001).

Por exemplo, o ensino coletivo de instrumentos, inspirado em diferentes formas de transmissão musical por imitação em contextos sociais diversificados, tem sido uma abordagem para o ensino de música em espaços escolares. Tourinho (2006a) tem desenvolvido tal metodologia a partir do pressuposto que se aprende por imitação a partir dos modelos visualizados socialmente, modelos estes que se tornam referência para os aprendizes, favorecendo assim, a interação social e, conseqüentemente, a aprendizagem musical, pois cada pessoa funciona como um “espelho” para o outro. Assim, para a referida educadora, “vivemos em sociedade [e] aprendemos quase tudo copiando modelos” (TOURINHO, 2006a). Isso demonstra que, também a aprendizagem na escola não acontece de forma isolada, pois os alunos têm aprendido música interagindo com os colegas, imitando uns aos outros e servindo como referência para o outro. O importante, entretanto, é ter em mente que cada situação privilegia formas diferenciadas de aprendizagem e, conseqüentemente, de conhecimentos musicais.

Outro exemplo de aprendizagem musical é a que acontece no campo dos músicos populares, podendo ser notadas estratégias diferentes das que ocorrem em manifestações musicais de culturas populares. Em seu estudo, Recôva (2006) constata que a aprendizagem dos músicos populares, embora não se faça por meio de algum curso de formação em nível superior ou específico, como os próprios músicos dizem, vai além de praticar intensamente o instrumento. Então os músicos aprendem, apreciando videoclipes, shows, ou quando se

apresentam entre os amigos, informalmente, também a aprendizagem é realizada através da audição de CDs e LPs, dentre outros materiais (RECÔVA, 2006).

Nessa perspectiva, salienta-se que são ampliadas as possibilidades de aprendizagem musical entre os indivíduos indo além dos contextos socioculturais diversos. Recentemente, Oliveira (2005), tem apontado para “[...] outros meios de comunicação tais como TV, Internet ou outros materiais didáticos de auto-instrução” (OLIVEIRA, 2005, p. 6, tradução minha)⁴. De certo modo, os meios de comunicação têm oferecido às pessoas opções de acesso rápido e “fácil” às informações musicais, o que, por conseguinte, tem gerado outros tipos de aprendizagem e conhecimentos em música. Para a autora, processos de aprendizagem, como os mencionados, requerem dos sujeitos ações mentais que são concebidas, “baseadas na sua experiência anterior com o mundo, com as pessoas do seu entorno” (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Evidências como as mencionadas, tendem a revelar que em cada contexto social de transmissão musical há estratégias adequadas aos perfis dos sujeitos envolvidos e, portanto, cada experiência musical tende a suscitar diferentes tipos de conhecimentos musicais, o que torna intransferível a diversidade de práticas musicais da sociedade para espaços oficiais de ensino, entendendo que cada espaço contém valores e significados específicos que têm sentido apenas, se aplicadas ao seu contexto de origem. Diante dessa realidade, o que pode ser útil é que “como alguém ouve e faz música, e como a julga é uma premissa básica para desenvolver e permitir significativas experiências de aprendizagens em espaços dentro e fora da escola” (SOUZA, 2001, p. 89).

Diante das práticas musicais na sociedade, concorda-se com Marques (2004), quando este afirma que o que se tem percebido é “um aumento de atenção às questões relativas a processos de educação musical que ocorrem em contextos sociais e culturais específicos” (MARQUES, 2004, p. 23). Essas palavras encontram eco com a criação da ABEM

⁴ “Musical learning is done also through social interactions in the cultural context, other communication media such as TV, Internet or other self-instructional didactic materials” (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

(Associação Brasileira de Educação Musical) que desde 1991 tem promovido e intensificado pesquisas e debates nesse âmbito, o que tem propiciado repensar e ampliar as propostas do ensino de música no Brasil articuladas ao contexto social dos estudantes.

A despeito disso, soma-se o fato de que não basta compreender como os estudantes transmitem música fora da escola, sobretudo, durante o processo de educação para o desenvolvimento musical as reflexões geradas devem propiciar aos professores lidar com a diversidade musical em sala de aula (TOURINHO, 2006). Nesse processo, ressalta-se que os conhecimentos obtidos devem gerar atitudes e reflexões críticas por parte de educadores e educandos para que o conhecimento em música seja sempre dinâmico. Assim, diante dos distintos processos de aprendizagem musical na sociedade e da variedade de músicas nacionais, torna-se necessário assumir uma posição acerca do entendimento da música brasileira a fim de facilitar a interpretação do repertório estudado durante esta pesquisa.

2.2 Do Entendimento da Música Brasileira

Falar sobre música brasileira pressupõe a retomada de uma série de considerações acerca de fatos históricos imbuídos de significados, valores culturais, políticos e ideológicos situados em determinado tempo e espaço da sociedade brasileira, de tal modo que não se pode entendê-la se isolada do seu contexto de origem. Freqüentemente encontradas em meio acadêmico, as categorizações derivadas do termo “música brasileira” tendem a isolar a música dos seus aspectos históricos e sociais. Ressalta-se aqui, as então vigentes categorias de “música popular brasileira”, “música brasileira popular”, “música erudita brasileira”, “música contemporânea brasileira”, “música urbana”, “música da cultura popular”, ou ainda, “música folclórica”. Categorizações como essas têm sustentado muito mais a fragmentação dos estudos da área configurando novas especializações acadêmicas, do que orientam uma definição para o termo (TRAVASSOS, 2000).

Desta forma, traçar um panorama histórico sobre a música no Brasil, sua origem e desenvolvimento, até os dias atuais sem incorrer ao risco de esquecer algum fato ou evento a ela correspondente, torna-se uma tarefa altamente perigosa. Além disso, pela dinamicidade que a música assume em cenário brasileiro é preciso ter em mente que apenas alguns aspectos dela serão ressaltados a título de entendimento.

Para Neves (1981), um dos fatores do não estabelecimento de um critério de julgamento que pudesse definir música brasileira do século XX decorre do fato de que sua evolução não se situa dentro de uma lógica. Também não há progressão diante dos fatos históricos, pois cada escola segue linhas contraditórias as quais, convictas de seus princípios, buscam sua projeção predominante (NEVES, 1981).

Travassos (2000) considera que o entendimento da música brasileira submete-se a duas linhas de forças antagônicas e divisórias as quais podem ser observadas nos livros de história da música. Sendo essas, “a alternância entre reprodução dos modelos europeus e [a] descoberta de um caminho próprio, de um lado, e a dicotomia entre erudito e popular, de outro” (TRAVASSOS, 2000, p. 7), o que propicia cada vez mais a sua fragmentação em distintas áreas do saber. Dicotomias como essas, provenientes de um longo processo histórico do desenvolvimento musical do país, fazem notar pela influência européia sobre a produção das composições musicais desde os tempos mais remotos da colonização no Brasil.

O caso dos precursores do nacionalismo é um exemplo típico de que, na tentativa de criar música essencialmente brasileira, pecaram pelos fortes vínculos com os modelos de tradição musical européia. Como aconteceu com os compositores aqui destacados, Henrique Oswald e Leopoldo Miguez, que, segundo Neves (1981), “enquanto Miguez é o reflexo brasileiro de Liszt e Wagner, Oswald é a aplicação nacional do espírito de Fauré” (NEVES, 1981, p. 9).

Em contrapartida, seguem-se as lutas por uma identidade nacional e em favor da diluição entre erudito e popular que estão presentes ainda hoje nas discussões atuais. Para Travassos (2000), elas estão “nos debates em torno da bossa-nova, do tropicalismo, da canção de protesto [e] mais recentemente, emergem em torno de artistas como Egberto Gismonti e Hermeto Pachoal” (TRAVASSOS, 2000, p. 8). Discussões que têm movido a problematização dicotômica entre erudito e popular na música brasileira, mais recentemente.

O movimento modernista, tendo em Mário de Andrade seu principal mentor, também constituiu um marco de significativa importância para a consolidação da música nacional. A intenção era buscar estabelecer novas possibilidades de diálogo entre artistas elitistas e burgueses através da cultura do povo, além do estímulo dado à inovadora consciência nacional (TRAVASSOS, 2000). Mário pensava, ao mesmo tempo, em encontrar, junto aos demais compositores envolvidos, novas formas de resolução para os problemas da música nacional. Contudo, reconhecia que era impossível fazer música nacional negando totalmente as influências musicais de tradição européia (NEVES, 1981).

O movimento foi considerado importante, dentre tantos motivos, pelo estímulo dado aos músicos da época para que inovassem suas maneiras de compor fazendo uso de elementos populares do país. Inovação essa que pudesse acontecer tanto em âmbito estético quanto técnico na música e que firmasse uma identidade nacional que pudesse representar os anseios do povo, atendendo de maneira abrangente as camadas da população sem distinção ou aceção de classes (TRAVASSOS, 2000).

Porém, diante do temor do não reconhecimento da música brasileira em âmbito internacional, Mário de Andrade procurava dar um tratamento “erudito” à mesma, para que a música se tornasse artística. Assim, oriunda de elementos da cultura popular, tinha nessas camadas seu principal repositório de matéria-prima para a elaboração da música nacional (TRAVASSOS, 2000). Nesse contexto, o expoente do modernismo diz em seu livro intitulado

*Ensaio sobre a música brasileira*⁵, o “artista tem só que dar para os elementos já existentes uma transposição erudita que faça da música popular, música artística, isto é: imediatamente desinteressada” (ANDRADE, 1962, p. 16).

A interpretação desses fatos requer uma análise aprofundada do contexto da época, que, situado sob a égide ideológica do período republicano cuja obsessão era o progresso e a modernização, o “referencial era dado pela Europa ocidental” (TRAVASSOS, 2000, p. 34). Assim, a tendência implícita seria a negação de toda e qualquer espécie de cultura popular que representasse atraso cultural e que fosse sinônimo de vergonha para uma nação economicamente dependente.

Desta forma, aproximar-se da “linguagem musical” do povo seria mais uma maneira de mantê-los sob os domínios das classes vigentes e dos seus interesses, como ressalta Travassos (2000):

A saída purificadora era expulsar os pobres e portadores de heranças culturais tradicionais dos centros, como ocorreu nas intervenções urbanísticas na capital. Paralelamente, havia tentativas de erradicação de religiões afro-brasileiras e de controle policial das festas religiosas e carnavalescas. Isso ajuda a dimensionar quão escandaloso parecia o elogio de músicas identificadas como típicas de negros e mestiços (TRAVASSOS, 2000, p. 35).

Este breve recorte histórico serviu apenas para ressaltar que “as experiências e fusões musicais e culturais demonstram o quanto é arriscado pensar a história da música [...] através de formas e gêneros puros, tomados como ‘fatos’ musicais incontestáveis” (NAPOLITANO, 2002, p. 50-51). Logo, pensar sobre música brasileira requer o entendimento de uma esfera maior: a sociedade como um todo, a partir de seus aspectos histórico-sociais e das lutas de classes então vigentes.

Nesse contexto, o que não era considerado artístico em música, ou seja, música “erudita” parece estar localizada no campo denominado “popular”, ou seja, remete-se ao

⁵ ANDRADE, Mário. *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins Editora. 1962.

terreno da música popular o que não seria considerado erudito pela academia. Esse tipo de classificação, “música popular”, ainda constitui parte de um processo histórico-social que segundo Travassos (1999):

Resulta de uma classificação de níveis de cultura elaborada por intelectuais, tingida de componentes políticos (o ‘povo’ aparece como depósito de signos valorados de autenticidade e simplicidade, ameaçados pela crescente mercantilização da cultura) e sujeita a variações que ora excluem a música ‘urbana’, ora a ‘comercial’, ora a que é difundida em grande escala nos meios de comunicação de massa (TRAVASSOS, 1999, p. 123).

Assim, ao evocá-la no contexto deste estudo, não se pretende lançar qualquer espécie de julgamento de valor que a classifique dentro de normas e padrões rígidos, até por se constituir um assunto entre estudiosos que se ocupam com a questão. Porém, acredita-se ser coerente entendê-la em um sentido mais amplo, vinculada-a a um contexto social urbano de origem, conforme Napolitano (2002) a compreende e denomina por “canção”, a música popular concebida como um produto do século XX, na qual foi:

Adaptada a um mercado urbano e [está] intimamente ligada à busca de excitação corporal (música para dançar) e emocional (música para chorar, de dor ou de alegria...) [...] Sua gênese está intimamente ligada à urbanização e ao surgimento das classes populares e médias urbanas. Esta nova estrutura socioeconômica, produto do capitalismo monopolista, fez com que o interesse por um tipo de música, intimamente ligada à vida cultural e ao lazer urbanos, aumentasse. A música popular se consolidou na forma de uma peça instrumental ou cantada, disseminada por um suporte escrito-gravado (partitura/fonograma) ou como parte de espetáculo de apelo popular, como a opereta e o music-hall (e suas variáveis) (NAPOLITANO, 2002, p. 11-12).

Com base nos autores mencionados, o que se pode concluir é que a música brasileira está situada em tempos e espaços geográficos dinâmicos e se diferem quanto às suas características estruturais. Por exemplo, compositores como Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno se diferem, quanto ao conteúdo musical de suas composições, de músicos como Tom Jobim, Baden Páwell, dentre outros, para não mencionar que suas músicas se diferem quase que em totalidade. Portanto, a música nacional vai sendo determinada pelos valores do povo cujos dilemas entre tradição e renovação movem o seu entendimento ainda hoje.

Na perspectiva deste estudo assume-se que a música brasileira não será tratada como aquela que teve suas origens a partir dos modelos “clássicos” de tradição musical europeia do início do século XX (NEVES, 1981), de maneira rígida e tradicional. Todavia, como a que procede de um período de mudanças e re-configurações que, tendo se manifestado nas classes populares urbanas, “sintetizou de forma singular as diversas tradições estéticas, circuitos culturais e tempos históricos que marcaram a vida cultural brasileira do século XX” (NAPOLITANO, 2002, p. 74). A então denominada “música popular brasileira” – MPB –, das tradições estéticas, da poesia popular e culta, bem como a música da era do rádio, enfim, as músicas de vanguarda, do jazz e do pop (NAPOLITANO, 2002) enquadram-se nessa categoria.

Tal fato não impede o reconhecimento das contribuições inovadoras e importantes de compositores brasileiros para a música nacional, mesmo que não se enquadre ou se diferencie em alguns aspectos nessa categoria proposta como música popular. É o caso de Camargo Guarnieri, Villa-Lobos, Guerra-Peixe e Radamés Gnattali que conseguiram imprimir às suas composições um caráter nacional, com harmonias bastante elaboradas, mesmo sob influências europeias, como bem exemplifica Travassos (2000) a respeito do compositor Villa-Lobos:

Em suas viagens à Europa, são dedicados os Choros nº. 4 e nº. 7, respectivamente. Compostos durante a estada na Europa, contém ecos de músicas indígenas, reais ou imaginárias, citações e alusões indiretas às músicas das populações rurais e urbanas, em peças cuja fluência, espontaneidade e espírito improvisatório os analistas associam ao estilo da performance dos chorões. Estes elementos estão entrelaçados em procedimentos harmônicos característicos do século XX, como as dissonâncias e os ostinatos rítmicos, a ausência de desenvolvimento temático e a preferência pelos encadeamentos rapsódicos de motivos (TRAVASSOS, 2000, p. 32).

Nesse ínterim, é válido o comentário de Kiefer (1977) acerca da ainda vigente categoria de “música erudita brasileira” no discurso de alunos, professores, ou mesmo em cursos de música pelas academias do Brasil. O autor compreende ser um termo um tanto quanto inadequado às atuais realidades do país, mas acrescenta que ainda não há outra

terminologia que possa substituí-lo. Diante dessa ótica dicotômica - erudito e popular - impera uma espécie de separação de “classes musicais” da qual toda música que não é erudita de tradição européia, é lançada ao terreno da música popular.

Diante disso, leva-se em consideração ainda que a MPB está associada às experiências musicais dos indivíduos, tanto por constituir uma linguagem familiar ao universo dos mesmos, quanto pelo próprio conhecimento musical oriunda dessa categorização. Para tanto, não importa se a música esteja registrada em forma de partitura ou notação musical de tradição européia, ou se está escrita sob forma de canção. Contendo melodia e letra, acompanhada ou não de acordes cifrados ou ainda se a ela é destinado um tratamento “erudito” a fim de que se torne música “artística”. O interesse maior, no entanto, é que a todas essas características culminam em um composto híbrido do qual se denomina MPB podendo assegurar, didaticamente, algum tipo de envolvimento musical entre os sujeitos.

Em suma, será considerada como MPB toda música firmada e estabelecida em território nacional e que represente algum aspecto da nacionalidade do povo, extraída de suas múltiplas formas de expressões e manifestações culturais. Nela poderão estar impressos elementos rítmicos, harmônicos e melódicos, provenientes da hibridação étnica dos povos que aqui se estabeleceram (índios, africanos e europeus). Também serão considerados outros elementos que à música brasileira foram sendo adicionados por músicos que, com o passar do tempo, vêm contribuindo para inovar cada vez mais o que se tem como MPB. Assim, cabe destacar o que diz a literatura acerca da sua inserção em espaços oficiais de ensino, em cursos de música de instituições brasileiras. Até porque, sabe-se que, por muito tempo, a tais espaços foram destinados um ensino centrado em músicas de tradição européia, com seus compositores e cânones sacralizados.

2.3 Música Popular Brasileira como Proposta de Ensino e Aprendizagem

Dentre as inúmeras propostas para o ensino de música no Brasil, uma das mais significativas tem sido as que buscam contemplar o ensino contextualizado de música com a realidade das demandas socioculturais do país. Diante da diversidade musical que compõe o cenário brasileiro, nada mais apropriado, então, que usufruir desse recurso em sala de aula. A tendência é que o repertório de música popular brasileira venha compor, cada vez mais, o conteúdo programático de disciplinas de música, currículos, estratégias pedagógico-musicais, além de colaborar com a experiência musical em contextos escolares.

Em pesquisa com alunos da Oficina de Música da EMUS-UFBA, Tourinho (2002) constatou que houve uma diferença significativa de motivação e interesse entre o grupo experimental e o grupo controle. Ao grupo experimental foi dada a oportunidade da escolha do repertório, enquanto que ao grupo controle não. Nesse sentido, ressalta-se que houve flexibilidade do repertório com a utilização das músicas populares brasileiras para o grupo experimental, o que, por sua vez, constitui um dos fatores de grande motivação para os alunos que continuaram com o estudo de violão. Para Tourinho (2002), “estimulando-se os alunos a estudar o material que lhes interessa e apraz, é possível obter-se um melhor resultado especificamente no item repertório, que foi a mais significativa diferença encontrada entre os dois grupos” (TOURINHO, 2002, p. 236).

Oliveira (2001), por sua vez, defende que para que o ensino de música seja significativo “precisa ser feito com repertórios interessantes, vivos, expressivos, ou seja, que o professor precisa conhecer o material que está ensinando, no caso, a música, o repertório” (OLIVEIRA, 2001, p. 21). Desta forma, a autora passa a estudar a frequência de ocorrência de elementos musicais selecionados em uma amostra de músicas vernáculas da Bahia, concebendo-a como uma proposta a mais para currículos de música em escolas regulares. Em virtude disso, ela acredita que:

Apesar das defasagens que ocorrem no contexto educacional, a música brasileira é muito divulgada, a população tem laços muito estreitos com a música, a atividade comercial em música é muito grande, o número de bandas jovens tem crescido muito e existem muitas experiências educacionais em música, e nas artes, de muito valor. Muitos indivíduos aprendem um pouco na escola e, mesmo com esse pouco, fazem muito na sua vida profissional (OLIVEIRA, 2003, p. 95).

Em outro espaço de ensino e aprendizagem - um Conservatório de Música -, Arroyo (2001) constata a presença da música popular nesse ambiente, historicamente marcado por músicas de tradição européia e alvo de preconceitos das demandas atuais. Para ela, “a inserção da *música popular* nesse cenário sinaliza fortemente para mudanças, de certa maneira até mesmo para sua sobrevivência como instituição” (ARROYO, 2001, p. 66, grifo da autora). Assim Arroyo (2001) defende que o entendimento das práticas musicais escolares ou não-escolares “contribuirá para abordar as músicas populares nos sistemas escolares/acadêmicos livres das amarras da cultura musical erudita [...] nesses sistemas” (ARROYO, 2001, p. 67).

Nessa perspectiva, Tourinho (2004) acredita na efetiva implantação da música popular brasileira em cenário escolar. Assim, ela vê “com satisfação que caminhamos (ou engatinhamos) para uma escola de música brasileira, visto que proliferam as pesquisas, os artigos e os movimentos para a inserção da música na escola regular” (TOURINHO, 2004, p. 37). Ainda que seja uma perspectiva um tanto quanto utópica ou otimista, ela acredita em mudanças, já que “os relatos de experiência e comunicações de pesquisa que vêm sendo publicados me animam a pensar que estamos avançando em pensar a nossa brasilidade musical” (TOURINHO, 2004, p. 37).

É provável que, com o tempo, a convergência para práticas educativo-musicais que façam uso cada vez maior da MPB - em contextos escolares de educação musical - seja parte de uma nova consciência nacional sobre a música do país. Se outrora os sistemas privilegiaram o estudo da música européia, recentemente, pode-se assistir à entrada gradual da música popular brasileira como componente básico para o conteúdo de várias disciplinas.

Desta forma, como parte das discussões da área tende a se concentrar em propostas que visam contextualizar o ensino de música, adequando-as à realidade brasileira, é de se concordar com Oliveira (2000) que:

Pode-se valorizar esse jeito brasileiro em todos os contextos e assumir uma educação musical que transite entre o texto e o contexto entre o espontâneo e o sistemático, entre o regional e o internacional, entre o ingênuo e o crítico, entre a partitura e o ouvido. Do “jeitinho” brasileiro (OLIVEIRA, 2000, p. 30).

Com a invasão dos idiomas musicais da contemporaneidade em espaços escolares oriundos das demandas vigentes e dos diversos espaços de transmissão musical (TRAVASSOS, 2001), observa-se certa abertura para o estudo da música popular brasileira. Sobretudo, em cursos de música em nível superior de universidades do país, implicando até mesmo na criação de cursos de graduação específicos em “Música Popular Brasileira” ou “Música Popular”, em universidades como a UNIRIO⁶ e a UNICAMP⁷.

Uma das constatações sobre a atual realidade da música européia em um curso de música foi dada pelo estudo dos perfis culturais dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) por Travassos (1999). Apesar da música erudita européia ainda ocupar um lugar relativamente privilegiado em várias disciplinas dos cursos de música, é notório que essa concepção antiga venha diminuindo. Para ela, tal ideal vem cedendo espaço aos “deuses menores”⁸, solicitados pelas reivindicações de repertórios e autores classificados pelos estudantes como populares (TRAVASSOS, 1999).

Torna-se relevante ressaltar que o bacharelado de MPB na UNIRIO foi criado de tal forma que pudesse atender às demandas de músicos populares. Principalmente, os músicos que praticam repertórios enquadrados como ‘populares’ que têm buscado, há tempos, uma

⁶ <http://www.unirio.br/cla/index.htm>. Acesso em: 01 dez. 2007.

⁷ http://www.unicamp.br/unicamp/ensino_pesquisa/areas/ensino_areas_artes_musicapop.html. Acesso em: 01 dez. 2007.

⁸ Analogia feita por Travassos (1999), em relação ao estudo realizado pelo etnomusicólogo Bruno Nettel em escolas superiores dos Estados Unidos.

formação musical específica em escolas oficiais de ensino (TRAVASSOS, 2001). Assim a autora compreende que, com a criação do curso de MPB na UNIRIO, diminuiu o inchaço provocado pelas demandas que não tinham outra opção se não o curso da Licenciatura em Educação Artística na mesma universidade (TRAVASSOS, 2001). Talvez as demandas sejam um dos indicadores determinantes para a entrada da música popular em cursos superiores de música, até mesmo para que a instituição sobreviva em meio a tantas exigências do campo de trabalho atualmente.

Essa realidade também se faz presente no contexto da EMUS-UFBA, não como um curso isolado, mas com a inserção da MPB em conteúdos programáticos de algumas disciplinas. Isso tem demonstrado novas possibilidades de pensar o ensino da música nessa instituição, cujo reflexo se faz sobre as atitudes diferenciadas dos professores que têm se adequado às realidades das demandas da cidade de Salvador-BA. Ressalta Tourinho (2007) durante o “I Encontro Internacional de Pesquisa em Educação Musical no Brasil” que se hoje os estudantes reclamam do excesso de música europeia como repertório fundamental em grande parte das disciplinas da graduação em Música da UFBA, antigamente era como uma espécie de preconceito generalizado:

O pessoal hoje se queixa que a gente faz um repertório centrado num repertório europeu dando valor à música europeia [antigamente] era muito mais europeu do que é hoje. Agora com certeza, [...] a gente vem, digamos [...] como que nos descobrindo como pertencentes a uma cultura que precisa ser valorizada e estudada, também. [...] antes, era muito mais rígido do que vocês estão pensando, acho que a gente tem que fazer muito mais abertura, mas foi muito mais fechado do que hoje (TOURINHO, 2007).⁹

A partir disso, Tourinho (2002) defende possíveis articulações que venham a favorecer um trabalho significativo para a vida e as necessidades dos estudantes em espaços escolares. Segundo ela, na maior parte das vezes, ocorre o contrário, “muitas vezes procura-se

⁹ Informe repassado em Mesa Redonda durante o “I Encontro Internacional de Pesquisa em Educação Musical no Brasil”, em novembro de 2007.

iniciar este trabalho partindo de coisas áridas, extemporâneas, fora do contexto e das obras musicais, fora do contexto social do indivíduo” (TOURINHO, 2002, p. 165).

Embora seja visível cada vez mais a inserção da MPB em espaços oficiais de ensino, Queiroz (2005a) afirma que ela ainda tende a ser tratada de forma erudita. Acrescenta-se à sua fala que esse legado - que prevalece ainda hoje - é proveniente da educação musical de origem européia centrada no ensino tradicional da música que vem desde a colonização do país. Assim, segundo o educador musical:

A inserção da música popular, ou das práticas musicais que têm como base expressões musicais de tradição oral, em grande parte das propostas que temos assistido nos sistemas de ensino institucionalizados se dão por processos semelhantes aos de transmissão da música “erudita” (QUEIROZ, 2005a, p. 61).

No entanto, é preciso ter cuidado para que ao articular práticas escolares com o contexto dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos musicais, não resultem em um *laissez faire*, conforme alerta Tourinho (2002). Durante o processo, é importante que para “ampliar e estimular novos interesses, nova música e novo repertório devem ser apresentados, ao lado dos conhecimentos necessários a se promover a execução destes” (TOURINHO, 2002, p. 166). Portanto, importa as experiências musicais que os indivíduos podem vivenciar a partir do estudo da MPB em espaço oficial de ensino, não como um repertório canonizado, mas dinâmico e reflexivo-crítico. Logo, para Tourinho (2006), o ideal é que os indivíduos sejam “capazes de lidar com a diversidade e que obtenham conhecimentos através de uma atitude de reflexão crítica” (TOURINHO, 2006, p. 9).

Diante desses fatos, é possível pensar na inserção da MPB em espaços acadêmicos como mais uma ferramenta para facilitar o acesso ao diálogo entre educadores e educandos e para que a experiência musical em sala de aula seja significativa. Nesse aspecto, concorda-se com Souza (2004) quando esta diz que:

[...] considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante [...] [porém] agimos constantemente como se nossos alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continuamente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos (SOUZA, 2004, p. 10).

Para Oliveira (2005), o educador precisa ter mais informações acerca do contexto social dos estudantes a fim de aproximar a teoria da prática. Principalmente, quando se sabe que professores que atuam em escolas regulares ensinando música tiveram sua formação na universidade, e pouco tem sido abordado desse assunto na academia. Então, privilegiar a inserção da MPB em espaços oficiais pode ser mais um meio de entender como poderá ser realizada essa aproximação também em cursos superiores de música. Assim, convém pensar no repertório de música popular não como um material pedagógico a mais a ser executado, mas, sobretudo, “porque fazem parte de um corpo de conhecimento que precisa ser valorizado como essência da nossa identidade cultural” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

Cultura aqui pode ser entendida segundo Dayrell (1999), como os valores, as crenças, as diferentes visões sobre o mundo, além da rede de significados, como expressões simbólicas estabelecidas socialmente. Porém não se tem a pretensão de discutir o assunto aqui, dadas às divergências conceituais que o termo denota e que tem movimentado as discussões entre os antropólogos. Neste estudo, é importante entender que a universidade pode ser vista como um espaço social e privilegiado onde a cultura musical dos indivíduos pode conduzir à transformação dos seus conhecimentos em música e ao próprio desenvolvimento musical. Desta maneira, além de formar, preparar os indivíduos para o campo de trabalho, a universidade deve, ainda, “continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, [...] encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida” (DELORS, 2000, p. 144). Assim, as universidades são privilegiadas por serem o

“conservatório vivo do patrimônio da humanidade” (DELORS, 2000, p. 144) e permitirem, a cada um, “ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial” (DELORS, 2000, p. 144).

Em uma nova dimensão, atribui-se aos espaços oficiais o papel de se adequar à realidade dos perfis culturais dos atores sociais que têm atendido. Como ressalta Oliveira (2000), “é importante que as escolas possam gerar valor para aqueles que estão trabalhando para elas ou que estão ao seu entorno” (OLIVEIRA, 2001, p. 24). Contudo, a escola não pode abarcar todas as expectativas do público que recebe de tal forma que muitas das expectativas depositadas à educação poderão ser frustradas por falta de recursos (DELORS, 2000). Assim, contemplar a MPB não significa transladar para os espaços acadêmicos a diversidade de músicas do meio social dos estudantes. Sobretudo, partir das músicas que são familiares aos indivíduos, sem a intenção de permanecer nelas e a fim de promover o desenvolvimento musical de modo amplo e contextualizado.

Nesse processo, o estudo da música popular precisa ir além do simples fato de executar no instrumento ou cantar o que está escrito em partitura ou de qualquer outra forma de registro. O acesso ao material musical nacional deve proporcionar e motivar o educando a ir mais além. Não basta ler notas como se fossem letras isoladas, nem mesmo reconhecer se um acorde pertence à categoria da sétima, diminuto, invertido, alterado, dentre outros, isso não significa desenvolvimento musical. Porém, fazer com que os sujeitos compreendam amplamente o fenômeno musical, torna-se um dos caminhos almejados.

Assim, com base nos estudos ressaltados, percebe-se que há uma tendência em articular práticas de ensino e aprendizagem musical contextualizadas com a realidade das demandas sociais brasileiras. Portanto, a inserção da MPB em cenário oficial de ensino, e com ênfase para cursos superiores de música, tem se tornado uma realidade possível que vem se consolidando a cada dia. Logo, na perspectiva deste estudo, a intenção não é substituir o repertório de músicas européias, mas estabelecer um jeito brasileiro de musicalizar utilizando,

para tanto, músicas de origem nacional, a fim de que os alunos possam se desenvolver musicalmente. Até porque, como fora ressaltado, há uma eminente tendência no conteúdo de disciplinas de cursos de música no Brasil, em especial no curso de licenciatura em Música da EMUS-UFBA, em contemplar o repertório de MPB. Acredita-se, então, que a escola tem propiciado aos sujeitos o acesso ao conhecimento musical, estimulando-os sob novas abordagens, bem como uma formação mais adequada aos perfis das demandas atuais.

2.4 O Estudo do Violão Brasileiro

O estudo do violão no Brasil tem crescido vertiginosamente nos últimos tempos e em vários espaços da sociedade. Pela sua popularidade, o instrumento tem se constituído em uma espécie de ícone nacional sendo parte integrante da identidade cultural e musical de um povo. Por conseguinte, não há como falar em música popular brasileira, sem fazer menção ao extenso repertório que a ele tem sido dedicado ao longo do seu desenvolvimento. Deste modo, tardando a ocupar as salas de concerto e os programas oficiais nos estabelecimentos de ensino de música, o violão ganha forma e se consolida como um instrumento de significativa relevância para o estudo da música atualmente.

Por estar comumente difundido entre as camadas populares da sociedade, tocar violão era sinônimo de vagabundagem, preconceito oriundo de classes elitistas no final do século XIX e início do século XX. A explicação para esse fato decorre, talvez, da possibilidade de ter sido trazido ao Brasil por espanhóis pertencentes às classes mais baixas e que aportaram no país como degredados ou aventureiros (QUEIROZ, 2000). Atualmente, porém, com tantos cursos em nível superior e estudos dedicados ao instrumento, além de atividades artísticas desenvolvidas com o violão, não restam dúvidas de que jamais poderia ser considerado um instrumento de menor valor artístico.

Nesse panorama pode-se destacar que a inserção do violão na academia representa mais uma forma de ampliar as possibilidades de ensino de música, não só em nível técnico, mas também das vivências musicais com a prática do instrumento. Desta forma, estudos com vários enfoques para a prática do instrumento tem sido uma constante na área da Educação Musical. Como o de Tourinho (1998) e Cruvinel (2005), direcionados para o ensino coletivo do violão, o estudo de Fireman (2006), com foco para a escolha do repertório e, ainda, o estudo de Queiroz (2000) acerca do ensino do violão clássico. Enfim, sem contar os inúmeros trabalhos em outras áreas cuja abordagem tem sido o violão, são vários os estudos que não caberiam aqui, e nem é a intenção esgotar o assunto proposto.

Com isso, vale ressaltar que esses estudos têm permitido pensar o ensino do instrumento de maneiras diversas, adequadas à realidade da educação em música no Brasil. Neste aspecto, também o repertório selecionado tem sido um fator determinante para o desempenho das práticas musicais adequadas ao perfil das demandas, em espaços oficiais de ensino. Por exemplo, em estudo sobre o ensino coletivo de violão em Conservatório mineiro, é notória a escolha do repertório de música popular brasileira eleito pelos estudantes para conseqüente desenvolvimento de um projeto em música. Como ressaltam Tiago e Perdomo (2004), “o interesse dos alunos pela música popular determinou o rumo do projeto que se configurou em um projeto de música popular” (TIAGO; PERDOMO, 2004, p. 941).

Acerca do repertório de música popular desenvolvido para o instrumento, é importante destacar que tanto os compositores precursores na arte de escrever para o violão tiveram influência para a escola violonística brasileira, quanto os mais atuais. Como um dos primeiros expoentes a despontar nesse terreno, Villa-Lobos deixou um legado enorme de peças para violão que vão desde “Prelúdios”, “Estudos”, até a famosa “Suíte Popular Brasileira”, bem como a série dos “Choros”. Para Mariz (1983), Villa-Lobos exerceu papel preponderante na consolidação da música brasileira, porque:

Conheceu de perto quase todos os aspectos do Brasil sonoro. Suas viagens por grande parte do país, a convivência prolongada com os ‘chorões’ cariocas, o seu nacionalismo inato forneceram-lhe copioso material para a criação de música autenticamente brasileira (MARIZ, 1983, p. 162).

Nessa perspectiva, do antigo ao recente, ressalta-se a produção de vários músicos que ao longo de sua história deixaram um vasto legado para o repertório violonístico do país. É o caso de Radamés Gnattali, Camargo Guarnieri, Francisco Mignone, Isaías Sávio, Guinga, Dino 7 Cordas, Américo Jacobino (Canhoto), João Pernambuco, Aníbal Augusto Sardinha (Garoto), Dilermando Reis, Marco Pereira, dentre outros. Lembrando que Radamés Gnattali é um dos compositores brasileiros considerado de maior produção musical, e se destaca ainda pelo seu caráter inovador incorporando à música nacional, elementos *jazzísticos* (MARIZ, 1983).

Diante do amplo repertório violonístico e como forma de categorizar, academicamente, as músicas para o estudo do violão, também é notório a presença das dicotomias violão “erudito” e violão “popular” nessa área. Contudo, esses tipos de categorizações - provenientes dos resquícios ideológicos impostos por classes sociais dominantes - não possuem implicância neste estudo, valendo mais a importância que se dá aos processos de ensino e aprendizagem do instrumento que são capazes de conduzir os indivíduos a experiências musicais diversas. Nesse ponto, concorda-se com Pereira (2006) que:

No que se refere à questão sobre a separação entre música erudita e popular, esta parece ser, na maioria dos trabalhos pesquisados, um ponto que não é questionado diretamente. Alguns autores percebem a sua ineficácia em representar os vários tipos de músicas, mas não são oferecidas alternativas para o uso dos termos. Assim como os símbolos nacionais, as categorias de erudito e popular também são ideológicas e a nomeação e distinção de uma ou de outra faz parte dos discursos e disputas dos grupos sociais (PEREIRA, 2006, p. 417).

Nesse cenário constata-se ainda a existência de demandas cada vez maiores de pessoas que têm buscado cursos de violão em nível superior em universidades brasileiras

conforme matéria publicada na revista *Violão Pro*, no ano de 2006. Na referida matéria, pode-se notar que mesmo sendo o violão um instrumento de grande popularidade no Brasil, ainda são escassos os cursos específicos de “Música Popular” com abordagem focada para o repertório de MPB. Essa realidade tem feito com que alunos busquem outros espaços para a aprendizagem do instrumento, como em aulas particulares, escolas especializadas, ou até mesmo inchando as próprias licenciaturas (TRAVASSOS, 1999).

Em outra matéria, também na revista *Violão Pro*, Euclides Marques aponta a importância do estudo do violão nos dias de hoje. Deste modo ele diz que “o violão brasileiro possui uma das escolas mais importantes do mundo, e só encontra equivalente na guitarra tocada na Espanha, país berço do instrumento” (VIOLÃO PRO, 2006, p. 42). Embora não existam dados comprobatórios, acredita-se que, talvez, a variedade do repertório de MPB, cada vez mais presente no estudo do instrumento, constitua um dos grandes fatores de atração do público e o interesse cada vez maior para a escolha pelo violão.

Outro fato que vem se consolidando e já é uma constante na realidade do país são os vários festivais e encontros de violão que têm congregado violonistas de diversos lugares do Brasil, bem como profissionais estrangeiros (VIOLÃO PRO, 2007). Esses encontros têm sido marcados pela troca de experiências musicais através de *masterclass*, recitais, concursos, concertos e cursos, entre os envolvidos. Enfim, eis mais um leque de opções no que se refere à ampliação de novos ambientes de ensino e aprendizagem musical. Espaços como esses têm sido altamente estimulantes pela diversidade de práticas musicais com o violão nas quais alunos, professores, profissionais da área e amadores, têm compartilhado suas experiências musicais.

Nesse cenário violonístico, nota-se ainda compositores que buscam ampliar as possibilidades de recursos técnicos para execução do instrumento a partir de novas concepções para o repertório de música popular brasileira. Exemplo disso é a implementação

de elementos *jazzísticos* em suas composições, realizada pelo violonista Paulo Martelli. Para ele, “a linguagem deste trabalho é do jazz brasileiro, rico na harmonia, com belas melodias de fácil absorção e com ritmos variados” (VIOLÃO PRO, 2006, p. 10).

Tudo isso serve para destacar as novas configurações que o instrumento vem assumindo no contexto musical do país, bem como para pensar no próprio estudo do violão brasileiro. Conquistas como essas são importantes para que também a academia possa se abrir cada vez mais em face à realidade que se apresenta, buscando atender demandas outrora existentes, mas nem sempre visualizadas pelos seus perfis (SANTOS, 2001). Alerta-se ainda para o fato de que as licenciaturas em música, responsáveis pela formação de grande parte de professores de música no país, devem estar abertas a tal realidade. Dudeque (1994), diz que na América do Norte “todas as grandes universidades norte-americanas possuem cursos de graduação e pós-graduação em execução instrumental de violão” (DUDEQUE, 1994, p. 96). Então, por que não pensar em licenciaturas específicas e com enfoque para o estudo de música popular brasileira para violão?

Finalmente, ressalta-se que em uma perspectiva ampla, vale mais a experiência musical do indivíduo com o instrumento que o próprio ato de tocar condicionado à habilidade de execução ou a supervalorização da técnica. De modo que no processo de ensino e aprendizagem os estudantes possam ir além de suas expectativas. Assim, interessa muito mais a compreensão musical em todos os seus aspectos, sem delimitá-la à leitura de notas ou à formação de acordes, simplesmente. Entender como os alunos têm se desenvolvido musicalmente torna-se o mais importante nesse cenário. Tudo isso parte de suas vivências, assim como da experiência com qualquer música que lhes estimule a ouvir notas, não apenas como “notas isoladas” de seu contexto. Sobretudo, que as notas sejam ouvidas a partir da relação entre uma e outra, culminando em melodias (SWANWICK, 2003) e que dão sentido à

percepção do todo, então, é possível que tal compreensão leve os alunos, de algum modo, ao desenvolvimento musical.

2.5 Referencial Teórico

2.5.1 Música como Discurso Metafórico: entendendo o desenvolvimento musical

Swanwick (2003) - músico, educador musical, autor de livros e teórico da área - defende a tese de que música é uma forma de discurso metafórico que nasce em contexto social ao mesmo tempo em que é intercalada com outras atividades culturais. Para ele, por ser uma forma simbólica, a música persiste em todas as culturas e desempenha ainda importantes papéis em vários sistemas educacionais (SWANWICK, 2003, p. 18). Sendo assim, o “discurso”, para o autor, é uma terminologia genérica empregada para modificar essa forma simbólica que a música representa, sendo o processo metafórico, a base de toda compreensão musical (SWANWICK, 2003).

A partir desta abordagem, Swanwick (2003) defende que o processo metafórico permite ver as coisas de forma diferente, bem como pensar novas coisas, ou seja, transcender à dimensão de ouvir “notas” pura e simplesmente como notas, por exemplo. Dessa forma, o educador argumenta que diante do entrosamento musical três níveis cumulativos sustentam o processo metafórico e que serão tomados neste estudo como possíveis para a interpretação do desenvolvimento musical dos estudantes:

Quando escutamos “notas” como se fossem “melodias”, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem “vida própria”; e quando essas novas formas parecem fundir-se como nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003, p. 28).

O processo metafórico da música não acaba nos níveis cumulativos que, embora não sendo observados externamente, sabe-se que continuam existindo pelas respostas que os indivíduos dão quando estimulados a alguma experiência musical. Então, Swanwick (2003)

ressalta que dos processos invisíveis da metáfora resultam quatro camadas, dessa vez, visíveis, que as denominou de: “*materiais, expressão, forma e valor*” (SWANWICK, 2003, p. 34, grifos do autor). Com isso, ele pretende explicar que as relações internas das quatro camadas são “como um caminho fértil de pensamento sobre música e educação musical” (SWANWICK, 2003, p. 34). Assim, enquanto os níveis cumulativos são invisíveis, as quatro camadas podem ser observadas, pois, elementos musicais se traduzem em atos concretos do envolvimento musical.

O princípio básico para a compreensão do funcionamento da música como metáfora, do qual trata Swanwick (2003), requer o envolvimento dos três níveis cumulativos. Para que o indivíduo alcance o terceiro nível metafórico, é necessário que ele tenha conseguido passar tanto pelo primeiro nível metafórico, quanto pelo segundo nível, como o autor enfatiza:

Somente quando sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então se torna possível ‘mapear’ a forma simbólica da performance musical sob forma de sentimentos humanos. Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas da atividade musical (SWANWICK, 2003, p. 56).

Nesse contexto, a música não está separada das experiências de vida, como algo isolado em um lugar recôndito na mente humana, mas integrada às experiências dos sujeitos sociais. Desta forma, a música associada às experiências prévias dos estudantes sustenta a proposição de que o conhecimento do qual se está falando é dinâmico e desenvolvido ao longo do tempo. Por sua vez, constitui integralmente o processo cognitivo humano, sendo, “um caminho de conhecimento, de pensamento e de sentimento” (SWANWICK, 2003, p. 23).

No presente trabalho, o desenvolvimento musical está associado às transformações que se dão ao longo do tempo na vida das pessoas, a partir de suas experiências musicais e que deverão implicar em mudanças de metáforas (SWANWICK, 2003). Quando os alunos ouvem “notas” como melodias, subtende-se que houve uma mudança de metáfora nitidamente

observada na camada “material”. Para a compreensão musical, é necessário que os alunos ultrapassem o primeiro nível metafórico, envolvendo ainda os outros dois níveis, o que deve resultar em um processo de desenvolvimento contínuo, como se espera. Na perspectiva deste estudo, para que se possa entender efetivamente tal desenvolvimento, se faz necessário que o indivíduo esteja evolvido, musicalmente, com os três níveis cumulativos, chegando a atingir o último nível. Caso contrário, se o sujeito permaneceu no primeiro nível metafórico, a compreensão do fenômeno musical não aconteceu integralmente.

Uma vez que, sendo a prática instrumental uma das formas que os estudantes têm de vivenciar a experiência musical em espaços oficiais de ensino, torna-se importante enfatizar a *performance* no contexto deste estudo. Swanwick (2003) vê a *performance* associada não só à execução técnica da música, mas como parte de um processo dinâmico de mudança metafórica do discurso musical. Adequado a este trabalho, funcionaria como um indicador que poderia revelar o quanto a experiência musical foi significativa, se favoreceu a aquisição do conhecimento ou até mesmo promoveu o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a prática com o instrumento denotaria entendimento musical e capacidade de ir além da simples leitura de notas, transformando a metáfora “notas” em discurso musical válido, por exemplo. Tendo em conta este aspecto, seria importante considerar que, através da *performance* ao instrumento, os indivíduos conseguiriam fazer com que notas musicais se transformassem em frases que tenham sentido, expressão e forma, passando a ter um dado valor musical para os mesmos. Em suma, e sem a intenção de definir o termo, mas preservando-o dentro dos limites e pretensões do presente estudo, a *performance* foi entendida como o conjunto de ações que os indivíduos imprimem ao tocar um instrumento, informando ou dando sentido ao discurso musical.

Swanwick (2003) considera ainda que o envolvimento musical em espaço escolar não deve estar dissociado das experiências vividas pelos estudantes para não submeter a

compreensão musical em unidades isoladas. Para ele, a “fluência” musical também deve existir durante as experiências de ensino e aprendizagem em espaços escolares. A fluência, exigida pelo autor, requer o envolvimento efetivo do indivíduo com a música e pode indicar se os alunos conseguiram alcançar o terceiro nível de transformação metafórica. Para Swanwick (2003), a fluência é um processo que ocorre de modo muito natural em práticas musicais na sociedade e não depende da leitura de notas ou da oralidade. Assim, por exemplo, quando os indivíduos tocam um instrumento ou cantam uma música, eles não se atêm à leitura da notação musical, simplesmente, e em algumas culturas a notação é até mesmo desconhecida (SWANWICK, 2003).

O que perturba, no entanto, é o fato de que, dentro da instituição, a vivência musical parece perder seu sentido. Para o autor, enquanto comparada à realidade além dos limites escolares, tal prática assume outro valor para os atores sociais. O autor explica que, em espaços oficiais de ensino, é comum se deparar com essa realidade devido à perda de visão da música como elemento de expansão da mente, que pode promover mudanças, em cada nível metafórico, durante o processo de ensino e aprendizagem musical (SWANWICK, 2003).

Nesse aspecto, o educador propõe três princípios básicos para nortear a educação musical em espaços escolares, pois entende que “uma educação comprometida com a qualidade da experiência musical cuida para que o estudante caminhe entre todas as camadas do discurso musical” (SWANWICK, 2003, p. 113). Considerar a música como discurso é o primeiro deles, e ressalta que “um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p. 57). O segundo princípio diz respeito ao discurso musical dos alunos, de modo que não é possível conceber uma educação musical sem pensar nos educandos como parte integrante da sociedade. Então, é importante respeitar os conhecimentos prévios dos sujeitos que, oriundos de contextos diversos - da cultura, do lugar, dos valores -, dão sentido à experiência musical.

Por fim, o terceiro princípio diz respeito à fluência. Swanwick (2003) entende - sobre o aspecto da fluência musical - que o resultado da educação musical não deve estar centrado na leitura de notas, o que passa a ser apenas uma consequência do processo. Neste sentido, ele exemplifica que “músicos de outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais são muito conscientes desse terceiro princípio”, e que a habilidade em tocar um instrumento nem sempre está vinculada à fluência musical do indivíduo (SWANWICK, 2003, p. 69). Para o autor, alunos de instituições oficiais em música devem se envolver com ao menos uma das seguintes estratégias: o ato de improvisar; imitar um estilo de tocar; ou criar sobre determinada estrutura guia.

Nessa idéia, o desenvolvimento musical dos estudantes, de modo efetivo, requer o envolvimento entre eles e a música com a integração de, ao menos uma dessas estratégias, aplicadas de um modo ou de outro. Como Swanwick (2003) ressalta, a escola perde em muito por não considerar a experiência musical inerente às suas práticas individuais ou coletivas de vivenciar a música na sociedade. Assim, neste estudo, durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que se pretendeu foi que, a partir da experiência musical durante as aulas e das respostas dos indivíduos com base no repertório estudado, pudesse compreender como eles se desenvolvem musicalmente. Dentro dessa realidade, a intenção foi interpretar da forma mais abrangente possível o fenômeno pesquisado, contudo, sem a pretensão de fornecer receitas adequadas para o desenvolvimento musical dos estudantes.

3 METODOLOGIA

3.1 O Estudo de Caso

A presente pesquisa está alicerçada no formato do estudo de caso. Sua escolha se deu por ser um método abrangente que envolve procedimentos que vão desde o planejamento, os instrumentos e técnicas de coleta e análise dos dados, até a interpretação dos resultados, bem

como as abordagens específicas empregadas (YIN, 2005). Por essa razão, pode-se considerar o estudo de caso um método eclético, pois, de acordo com os propósitos do pesquisador, permite compreender o fenômeno de forma ampla e aprofundada com base em várias técnicas a serem utilizadas e nas mais diversas áreas das ciências (OLIVEIRA, 2007).

Para Yin (2005), o estudo de caso possibilita tratar o “fenômeno [...] dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Além disso, essa estratégia permite preservar “as características holísticas e significativas dos acontecimentos de vida real” (YIN, 2005, p. 20). Comumente, ao lidar com pessoas, o exercício de delimitar o fenômeno do seu contexto real é um processo arriscado para o pesquisador por estarem, de certo modo, tão emaranhados, que não cabe controlar os indivíduos como se faz em uma pesquisa experimental. Sendo assim, não há como discordar do autor, de forma que a realização do estudo de caso, como o pretendido, pressupõe estar inserido nessa realidade.

Quanto ao tipo de estudo, se único ou múltiplo, e dadas as divergências entre o que dizem os vários autores que tratam do assunto, convém salientar a opção que se adequou a esta investigação. Bogdan e Biklen (2003) dizem que quando se trata de uma investigação em que os pesquisadores “estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou base de dados, realizam estudos de caso múltiplos” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 97). Porém, de acordo com os autores mencionados, quando o estudo tem como foco um indivíduo, ou um contexto, pode ser delineado como um estudo de caso único.

Também Yin (2005) compreende que um estudo de caso clássico é caracterizado pela investigação de um indivíduo, ou seja, “em cada situação, uma única pessoa é o caso que está sendo estudado” (YIN, 2005, p. 43). Entretanto, quando se trata de dois ou mais indivíduos, ou “casos”, dos quais se poderiam obter informações relevantes para o estudo, esses seriam incluídos em um estudo de caso “múltiplo” (YIN, 2005). Segundo o mesmo

autor, o caso não precisa ser constituído por um único indivíduo, ou por vários indivíduos, mas pode ser considerado também como estudo de algum evento ou entidade (YIN, 2005).

Para Oliveira (2007), o estudo de caso único “trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de se buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 56). A autora acrescenta ainda que, em se tratando do estudo de caso múltiplo, a diferença está em confrontar dados de mais de uma realidade. Assim, não importa se essa realidade corresponde a pessoas ou instituições como escolas, empresas, enfim, importa sim, que os dados obtidos sejam confrontados.

Nessas circunstâncias, é perceptível que não há um consenso entre os autores mencionados, ficando subentendido, que os aspectos delimitadores do estudo de caso, se “único” ou “múltiplo”, são muito sutis. Por isso, concorda-se com Yin (2005), que a postura do pesquisador diante da situação de escolha dependerá dos objetivos da pesquisa, bem como do próprio problema de pesquisa. Desta forma, e levando em consideração o entendimento de Oliveira (2007) sobre a questão, assumiu-se que esta investigação trata-se de um estudo de caso “único”, definido a partir do problema e dos objetivos de pesquisa. Além do mais, o foco do presente estudo se concentrou sobre uma única realidade, inserida em um contexto no qual se buscou preservar as características holísticas do fenômeno e sem a intenção de confrontar os dados obtidos.

Quanto à abordagem do estudo, se quantitativa ou qualitativa, Oliveira (2007) diz que as interpretações feitas acerca de suas delimitações são muitas, e dentre os vários aspectos caracterizadores, a autora busca definir a abordagem qualitativa. Para ela, é o processo de “reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Assim ela defende que, sobre uma realidade que se pretenda investigar, todos os fatos e fenômenos do contexto são significativos.

É importante esclarecer que optar pela abordagem qualitativa significou uma decisão acerca da geração dos dados e dos métodos de análise empregados nessa investigação e não uma escolha sobre o delineamento de pesquisa, em concordância com Bauer, Gaskel e Allum (2002). Trata-se, portanto, de escolhas relativamente independentes, tanto o delineamento do estudo de caso, quanto as técnicas utilizadas para analisar os dados. Sendo assim, os autores compreendem que as combinações dos delineamentos com os instrumentos de coleta de dados, dependerão dos recursos financeiros disponíveis fazendo com que o pesquisador os empregue com maior ou menor frequência (BAUER; GASKEL; ALLUM, 2002). Contudo, o importante é que o pesquisador tenha em mente os interesses do que se almeja conhecer aplicando os métodos adequados à investigação e aos recursos disponíveis.

Desta forma, este estudo, de natureza descritiva, teve como intuito principal conhecer em profundidade o fenômeno investigado, sua composição, para que, assim, pudesse ser descrito, classificado e interpretado (RUDIO, 2003). Portanto, acredita-se que pesquisas desse gênero permitem, pela sua abrangência, “uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros” (OLIVEIRA, 2007, p. 68). Assim, é possível concordar com os autores que dentre os aspectos ressaltados é relevante considerar os significados do contexto sobre o qual foi realizada esta pesquisa.

Como a finalidade também seria apresentar os resultados obtidos do processo de realização deste estudo de caso, foi necessário optar por um caminho que pudesse ser aplicado aos dados. Nessa perspectiva, Rudio (2003) sugere que os dados sejam ordenados e organizados para que se dê o processo de análise e interpretação dos mesmos, o que pressupõe classificá-los. Somente após sua classificação é que as informações poderão ser codificadas e tabuladas, e classificar significa “dividir o todo em partes, dando ordem às partes e colocando cada uma em seu lugar” (RUDIO, 2003, p. 123). De acordo com o autor, a classificação está

submetida a um fundamento o qual denomina de “critério”, não podendo haver mais de um critério para a mesma classificação. Assim, classificar é “uma forma de discriminar e selecionar as informações obtidas, a fim de reuní-las em grupos, de acordo com o interesse da pesquisa” (RUDIO, 2003, p. 124).

Além de considerar um único critério para a mesma classificação, Rudio (2003) estabelece mais três regras que determinarão com se fará o processo de classificação. A primeira diz respeito às categorias em que o todo é dividido em partes, que deve abranger cada um dos indivíduos pertencentes ao universo sem que nem um deles seja excluído. Em seguida, ele afirma que “a classificação deve ser constituída por categorias que se excluam mutuamente, de forma que não seja possível colocar cada indivíduo em mais de uma categoria” (RUDIO, 2003, p. 123). Finalmente, o pesquisador deve ter cuidado ao classificar para que não seja, por demais, minucioso, pois, para o autor, categorias em excesso, com divisões e subdivisões acentuadas trazem consigo muita confusão e obscuridade (RUDIO, 2003).

Para tanto, Rudio (2003) assegura que a classificação só poderá ocorrer se partir de duas operações: a codificação e a tabulação. A codificação “é o processo pelo qual se coloca uma determinada informação [...] na categoria que lhe compete, atribuindo-se cada categoria a um item e dando-se, para cada item e para cada categoria, um símbolo” (RUDIO, 2003, p. 124). Já o processo de tabulação consiste em apresentar através de gráficos,

os dados obtidos das categorias, em colunas verticais e linhas horizontais, permitindo sintetizar os dados de observação, de maneira a serem compreendidos e interpretados rapidamente e ensejando apreender-se com um só olhar as particularidades e relação dos mesmos (RUDIO, 2003, p. 125-126).

Segundo Oliveira (2007) o termo “categoria” denota o agrupamento de elementos comuns que “são sistematizados pelo pesquisador (a) após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos” (OLIVEIRA, 2007, p. 93).

Para a autora, trabalhar com o material coletado, - informações obtidas -, consiste em estabelecer três tipos de categorias para uma coerente sistematização dos dados: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. A autora compreende que as categorias teóricas provêm de uma exaustiva revisão de literatura, bem como da plataforma teórica estabelecida pelo pesquisador sobre a qual se apoiará durante toda a análise de dados. Já as categorias empíricas resultam das questões das entrevistas e, as unidades de análise tratam-se da sistematização das respostas dos informantes, assim criadas com o intuito de facilitar o processo de análise (OLIVEIRA, 2007).

Considerando esse entendimento, acredita-se que as orientações fornecidas por Rudio (2003) e Oliveira (2007) podem ser aplicadas aqui por oferecerem um tratamento sistematizado aos dados obtidos. Logo, acredita-se que os autores se complementam com as suas argumentações em relação ao que deve fazer o pesquisador após coletadas as informações de tal forma que, neste estudo, foram consideradas todas essas recomendações. Então, com base nos passos indicados, os dados foram analisados e interpretados a partir de classificações, categorizações, codificações e tabulações, e depois foram descritos e fundamentados conforme o referencial teórico adotado.

3.2 O Campo Estudado

Tendo definido o delineamento desta pesquisa, como estudo de caso único, e com base nos aspectos ressaltados anteriormente, torna-se importante apresentar a realidade sobre a qual se desenvolveu esta investigação. Considerando que contexto e fenômeno estão intimamente relacionados, o foco deste estudo concentrou-se sobre o desenvolvimento musical dos alunos. Para tanto, elegeu-se a disciplina IS (violão) dentre as disciplinas que o curso da licenciatura em Música oferece. Logo, convém apresentar, em detalhes, os procedimentos realizados durante todo o processo de investigação, assim como o contexto

sobre o qual os sujeitos estavam inseridos, o *locus* onde se realizou o estudo, o curso, a disciplina selecionada e os professores que, junto com os alunos, compuseram a realidade deste estudo de caso.

3.2.1 Locus de Realização do Estudo

Selecionou-se como *locus* para realização do presente estudo a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, EMUS-UFBA, sobretudo pelo importante papel que desempenha na formação dos profissionais da área na cidade de Salvador-BA. Essa escola, desde a sua fundação, em 1954, vem atendendo a comunidade local, bem como as demandas oriundas de vários lugares do Brasil e até de outros países, oferecendo cursos em nível de extensão, graduação e pós-graduação, além de outras atividades e eventos. Dentre os cursos em nível superior, estão o bacharelado em Canto, Composição e Regência, Instrumento e a licenciatura em Música. Em nível de pós-graduação a escola tem oferecido, desde 1990, curso de Mestrado e, em 1992 com aprovação em 1996, o Doutorado em Música, sendo uma das pioneiras no país.¹⁰

Diante dessa realidade, selecionou-se a licenciatura em Música para compor o presente estudo de caso, por ser responsável pela formação de uma parcela significativa dos professores de música que atuam na cidade de Salvador-BA. O curso, que tem duração mínima de seis semestres, e máxima de quatorze semestres, agrupa suas disciplinas em três grandes blocos: obrigatórias, optativas e especialização em bandas¹¹. Convém ressaltar, no entanto, que os cursos da EMUS-UFBA estão alicerçados em uma estrutura curricular que foi elaborada no ano de 1977.

¹⁰ Informações verbais obtidas em Mesa Redonda durante o “I Encontro Internacional de Educação Musical” em novembro de 2007, na EMUS-UFBA.

¹¹ Todas as informações referentes à graduação da EMUS-UFBA, foram retiradas do site <http://www.escolademusica.ufba.br/>. Acesso em: 04 out. 2007.

Em virtude disso, as ementas das disciplinas também foram desenvolvidas com base nos propósitos do currículo de 1977, que visava atender à formação musical das demandas vigentes naquele tempo. Todavia, durante o ano de 2006, o currículo foi reformulado na tentativa de consolidar novas bases filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, que pudessem sustentar a estrutura do curso atualmente e que tivessem adequados ao perfil de formação das demandas. No entanto, dada a não aprovação do currículo novo pelo colegiado, prevalece, “em tese”, o currículo antigo, fato este que tem levado os professores a buscarem alternativas e propostas diferenciadas quanto ao ensino de música.

Além do mais, a pluralidade de espaços e ambientes de atuação profissional existentes na cidade de Salvador-BA, como ONGs, projetos sociais, estúdios de gravação e as inúmeras bandas musicais, levam a crer que os professores da área já não estão mais concentrados, exclusivamente, em espaços escolares. Conseqüentemente, à licenciatura são depositadas expectativas diversas quanto à formação dos profissionais, pois para se adequar a essa realidade é preciso que também a escola disponha de recursos adequados, o que nem sempre é possível. Assim, considerar todos esses aspectos foi determinante para a delimitação do campo em estudo e posterior seleção da licenciatura em Música da EMUS-UFBA.

3.2.2 A Seleção das Disciplinas

Como não seria possível abarcar em um só estudo todos os eventos do curso da licenciatura em Música, nem mesmo todas as disciplinas, optou-se apenas pela disciplina Instrumento Suplementar (violão). Trata-se, pois de uma disciplina anual que está subdividida em IS III, IV, V e VI, sendo que, para a licenciatura em Música, de acordo com a estrutura curricular, as disciplinas IS III e IV são do bloco da especialização em banda, e as disciplinas

IS V e VI são optativas ¹². Assim, ao se matricularem nas referidas disciplinas, os alunos podem escolher o instrumento que lhes aprazem dentre os instrumentos oferecidos pela escola. Ressalta-se, todavia, que, como esta pesquisa dependeu do número de alunos matriculados nas disciplinas durante o primeiro semestre do ano de 2007, a seleção definitiva abarcou as disciplinas IS III e V (violão).

A seleção pelo instrumento violão justificou-se pelo fato de que dentre as disciplinas oferecidas pelo curso de Música, a disciplina Instrumento Suplementar é a única em que os alunos têm acesso direto ao estudo de um instrumento em que eles próprios podem escolher. Isto, de certa forma, possibilitaria um entendimento mais acurado da realidade investigada a partir do processo de ensino e da aprendizagem do violão, ou seja, das experiências musicais vivenciadas durante as aulas. Pois, *a priori*, acreditou-se que, para uma educação musical significativa seria relevante a formação do aluno-professor de instrumento, vista como parte de um processo dinâmico da experiência musical durante as aulas. Desta forma, seria importante compreender o papel do estudo do instrumento no processo de desenvolvimento musical dos estudantes.

Dentre os instrumentos oferecidos na licenciatura, o violão tem sido um dos instrumentos de grande aceitação entre o público dos cursos de Música, licenciatura e bacharelado, da EMUS-UFBA. Mesmo porque a escola não tem instrumentos para empréstimo, como violas, violinos, clarinetas, oboés, entre outros, e isso significa que o violão acaba se tornando uma opção para muitos estudantes. Outro fato é que no curso da licenciatura o professor também inclui uma parcela de músicas populares brasileiras no repertório das disciplinas, o que dá a entender que o estudo do violão já não está mais centrado em músicas de tradição européia. Nas disciplinas selecionadas a ênfase dada ao referido repertório suscitaria um entendimento amplo do fenômeno estudado, visto que são

¹² Ressalta-se que as disciplinas IS I e II, são obrigatórias para os alunos de todos os cursos da graduação em Música, da EMUS-UFBA e o instrumento, também obrigatório, é o piano. Portanto não pode ser selecionada para este estudo.

músicas familiares ao contexto social dos estudantes e que, de certa forma, poderiam exercer influências tanto sobre o estudo do violão quanto sobre as perspectivas de sua aplicação na vida prática dos indivíduos.

Logo, a inserção da MPB nas disciplinas é de significativa relevância para esse estudo, pois significa que a EMUS-UFBA vem se abrindo a práticas educativo-musicais mais contextualizadas com a realidade sociocultural do país. Fato este que talvez se explique por ser uma escola de vanguarda que teve suas práticas educativo-musicais historicamente centradas em músicas de tradição européia, mas tem apresentado, atualmente, alternativas diferenciadas quanto ao ensino de música.

3.2.3 Os Professores das Disciplinas

Dois professores ministraram as aulas das disciplinas Instrumento Suplementar III e V (violão) durante o primeiro semestre do ano de 2007, apesar do quadro docente da graduação - licenciatura e bacharelado -, ser composto por quatro professores de instrumento. Acontece, porém, que para a realização desta pesquisa foram observadas apenas as aulas dos professores que ministram as disciplinas IS (violão), pois os demais, embora pertencentes ao mesmo quadro, ministram aulas apenas para o bacharelado em Instrumento (violão) por sua vez, não recebem alunos do curso da licenciatura em Música.

3.2.4 Critérios para a Seleção dos Alunos

Nesta etapa do processo a escolha dos quatro alunos que constituiriam juntos este estudo de caso único não se deu de maneira aleatória, mas a partir dos objetivos propostos nesta investigação e do tema de pesquisa. Como eles seriam os informantes-chave envolvidos no processo de investigação, foi necessário estabelecer alguns critérios básicos para a seleção dos mesmos. Sabendo do número de alunos matriculados na licenciatura em Música e que um

estudo de mestrado não poderia abarcar, considerar os seguintes critérios foi de significativa relevância para este estudo. Sendo eles:

- Alunos da licenciatura em Música matriculados nas disciplinas IS III, IV, V ou VI (violão) no primeiro semestre de 2007;
- Alunos que optaram pelo violão;
- Alunos que optaram pelo repertório de MPB;
- Alunos interessados em participar do presente estudo de caso.

3.2.4.1 Alunos da Licenciatura em Música Matriculados nas Disciplinas IS III, IV, V ou VI (Violão) no Primeiro Semestre de 2007

Com o estabelecimento deste critério pretendeu-se que apenas os alunos que estivessem cursando, especificamente a licenciatura, participassem desta pesquisa, sobretudo os que se matriculassem nas disciplinas IS III, IV, V ou VI (violão) no primeiro semestre de 2007. Justifica-se tal escolha pelo fato de que, como as disciplinas são também optativas para os cursos da graduação - Canto, Composição e Regência, e Instrumento -, poder-se-ia deparar com alunos matriculados que não eram da licenciatura em Música.

Como a intenção recaiu sobre o desenvolvimento musical dos licenciandos, acreditou-se que, ao menos em tese, os alunos da licenciatura que se matriculassem em algumas das disciplinas mencionadas estariam interessados em sua própria formação como docentes. Então, isso descartaria a possibilidade de investigar qualquer aluno de outro curso que não estivesse preocupado com sua formação, de modo específico. Deve-se ressaltar que estabelecer esse critério foi de suma importância para definir as aulas das disciplinas que seriam observadas, pois não houve alunos da licenciatura matriculados nas disciplinas IS IV e VI (violão).

3.2.4.2 Alunos que Optaram pelo Violão

Dentre a gama de instrumentos oferecidos pelos cursos da EMUS-UFBA, o violão ainda tem sido uma opção de significativa relevância para os alunos tanto da licenciatura quanto do bacharelado. Assim sendo, elegeu-se esse critério pela atual demanda em violão, além do papel que o instrumento exerce em atividades e práticas musicais escolares, principalmente. Nesse âmbito, seriam relevantes as respostas dadas pelos educandos através do que eles fazem, ou seja, da forma como eles lidam com o estudo do instrumento e com as músicas propostas. A *performance* no todo, inclui a habilidade de leitura, técnica, dinâmica, mas, sobretudo, a capacidade de interpretação. Então, acreditou-se que considerar os aspectos mencionados seria útil para a compreensão do fenômeno do desenvolvimento musical dos estudantes.

3.2.4.3 Alunos que Optaram pelo Repertório de MPB

Após definidas as disciplinas de IS III e V (violão) o outro passo foi delimitar o tipo de repertório estudado durante as aulas. Sabendo que a música popular brasileira tem sido contemplada no conteúdo programático das disciplinas esse procedimento foi um meio de buscar um entendimento mais amplo sobre essa vivência em espaço oficial de ensino. Principalmente, nesse momento que as pesquisas da área de música têm apontado para possíveis articulações entre práticas de ensino e aprendizagem e o contexto sociocultural dos estudantes. Então, o estabelecimento desse critério apóia-se no fato de que, por vezes, os alunos que optaram pelo repertório de MPB para violão, acreditam na importância do seu estudo em espaço oficial de educação. Isto tem possibilitado ampliar a própria formação e os conhecimentos musicais dos indivíduos utilizando, para tanto, os recursos que a MPB oferece. Ressalta-se que esse foi um dos critérios decisivos para a não participação de um, dos cinco

alunos matriculados nas disciplinas IS (violão) por não ter escolhido o repertório proposto para estudo durante o semestre em que decorreu esta pesquisa.

3.2.4.4 Alunos Interessados em Participar do Presente Estudo de Caso

Por fim, o estabelecimento deste último critério se deu, especialmente, porque a realização do presente estudo seria praticamente impossível sem a participação dos alunos. Logo, isso consolidaria o fato de que, com exceção do aluno que não optou pelo estudo da música popular brasileira no repertório, todos os demais alunos matriculados nas disciplinas IS III e V (violão), quatro ao total, participassem da pesquisa. Assim, os alunos selecionados poderiam ser interpretados a partir de uma única realidade das aulas das disciplinas eleitas, uma vez que integrariam ao mesmo tempo o fenômeno em estudo.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para Yin (2005), é importante que durante a fase de coleta de dados sejam utilizadas pelo pesquisador várias fontes de evidências, ao mesmo tempo, a fim de assegurar que informações oriundas de uma única fonte não invalidem a qualidade da pesquisa. Para ele, não há limite nos estudos de caso acerca do número das fontes que poderão ser recorridas por quem investiga, mas sugere seis fontes de evidências: “documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta [não-participante], observação participante e artefatos físicos” (YIN, 2005, p. 109-110).

O autor enfatiza que a vantagem mais importante em utilizar várias fontes de evidências é “o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*” (YIN, 2005, p. 126, grifos do autor), ou seja, o processo de triangulação dos dados. Ressalta-se aqui que a triangulação consiste em coletar informações de fontes múltiplas tendo em vista que corroborem entre si com o mesmo fato ou fenômeno (YIN, 2005). Para o autor, a triangulação

efetiva dos dados só acontece quando “os eventos ou fatos do estudo foram suportados por mais de uma simples fonte de dados” (YIN, 2005, p. 126), o que significa triangular os dados sobre a mesma questão de pesquisa.

A partir dessas sugestões foram empregados três instrumentos de coleta de dados como principais fontes de evidência neste estudo: a pesquisa documental (registros em arquivo), a observação não-participante, com diário de campo e filmagens e a entrevista registrada com uso de filmadora. A intenção seria que os dados obtidos pudessem se suportar mutuamente corroborando, assim, para o processo de triangulação dos mesmos.

3.3.1 Pesquisa Documental: documentos e registros

Oliveira (2007) recomenda que o pesquisador deve ter conhecimento em profundidade, do contexto em que seu objeto de pesquisa está inserido. Por esta razão, o “acesso a documentos escritos – seja em forma de relatórios, artigos, jornais, revistas ou mesmo livros e documentos eletrônicos – em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 90). Ainda de acordo com a autora, documentos caracterizam-se por não terem recebido nenhuma espécie de tratamento científico, o que, de certa forma, requer do investigador uma análise mais rigorosa.

Yin (2005) sugere que recorrer aos documentos evitaria qualquer tipo de confusão em relação à grafia correta de nomes mencionados durante as entrevistas, ou para conferir até mesmo os cargos, ou as organizações dos indivíduos. Contudo, o mais importante é que, a pesquisa aos documentos possa “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112) podendo o pesquisador fazer inferências sobre o material investigado. Importante ressaltar que Yin (2005) considera como documentos: correspondências, relatórios escritos de eventos em geral, documentos administrativos, estudos ou avaliações formais, recortes de jornais e artigos que aparecem na mídia. Como

registros ele entende: as listas de nomes, dados oriundos de outros levantamentos (censo demográfico) e os registros pessoais, ou seja, diários, anotações e agendas de telefones (YIN, 2005).

Desta forma, sendo o estudo de caso um método que permite ao pesquisador fazer uso de vários instrumentos de pesquisa para que se conheça de modo amplo o objeto de estudo, é possível concordar com o que dizem os autores. Nessas circunstâncias, a pesquisa documental aqui foi útil para conhecer a realidade investigada. Todavia, apesar de Yin (2005) fazer distinção entre “documentos” e “registros em arquivos”, constituindo para ele duas fontes de evidências distintas, no presente estudo de caso, registros e documentos foram tomados como uma única fonte de evidências.

3.3.1.1 A Pesquisa aos Registros dos Alunos

Realizou-se, durante o primeiro semestre do ano de 2007, no Departamento de Música Aplicada da EMUS-UFBA, consultas aos registros dos alunos, ou seja, às cadernetas dos professores contendo dados referentes às avaliações dos estudantes, dentre outros. O acesso a esse material significou conhecer, de forma detalhada e precisa, a situação acadêmica de cada estudante matriculado nas disciplinas Instrumento Suplementar III, IV, V e VI (violão) do ano de 2003 ao primeiro semestre de 2007. Isto contribuiu para ter ciência sobre qual das disciplinas cada aluno estava matriculado diminuindo as chances de comprometer a qualidade do levantamento desses dados.

Entretanto, como nas cadernetas não continham os dados referentes aos cursos em que os estudantes estavam matriculados, se bacharelado ou licenciatura, foi necessário consultar ainda a lista de alunos. No documento, cuja relação de nomes dos estudantes se dava por ordem alfabética crescente, logo no cabeçalho localizava-se o nome de cada curso, e para cada curso, havia uma lista de alunos em separado. Assim, a partir das informações obtidas

através das listas e das cadernetas que se complementaram, fez-se um levantamento estatístico dos alunos matriculados nas disciplinas IS III, IV, V e VI (violão) do ano de 2003 ao primeiro semestre do ano de 2007. Com o levantamento pode-se ter noção da quantidade de alunos provenientes de outros cursos que não eram os da licenciatura em Música, para possíveis inferências e para conhecimento prévio do contexto investigado.

Portanto, pesquisar os registros dos alunos - cadernetas e listas - foi de significativa relevância para inferir sobre a realidade em estudo não só a partir do ano que foi realizada esta pesquisa, mas da realidade dos matriculados em anos anteriores. Por esta razão, como eram os únicos documentos referentes à situação dos alunos, seria uma tarefa complicada ter acesso à realidade dos estudantes nas disciplinas em outros anos se não fosse por meio dessas fontes.

3.3.1.2 A Pesquisa aos Programas das Disciplinas IS III e V (Violão)

Consultou-se ainda os documentos referentes aos programas de cada disciplina IS, III e V (violão) sendo que, com a devida autorização do funcionário do Departamento de Música Aplicada da EMUS-UFBA, foi possível reproduzir através de cópias os dois programas das disciplinas na íntegra. Ressalta-se que os documentos datam de 1977, sendo que nele constam os seguintes itens: cabeçalho, objetivos, metodologia, bibliografia e o conteúdo programático de todos os instrumentos oferecidos pelas disciplinas ¹³. Se comparados à prática atual das aulas de violão, seus conteúdos se diferem quanto à opção pelo repertório de MPB e à ênfase dada aos seus elementos constitutivos. Contudo, ressalta-se que o foco aos documentos permaneceu centrado sobre a análise dos dados que se referiam apenas ao conteúdo programático do Instrumento Suplementar (violão).

¹³ As cópias dos documentos mencionados encontram-se em anexo.

3.3.2 A Observação

Para Martins (2006), a depender do envolvimento do pesquisador com o sujeito investigado a observação assumirá a forma que possa se adequar aos propósitos do estudo sendo que o pesquisador “poderá, ou não, ser um participante da estrutura social que investiga” (MARTINS, 2005, p. 24). O autor aconselha que em uma pesquisa orientada pelo estudo de caso, o pesquisador deve se envolver com o fenômeno e o ambiente pesquisado desempenhando, desta forma, o papel de observador participante. Contudo, é preciso que se faça um planejamento prévio para delimitar o que será observado, dados os eventos que poderão ocorrer concomitantemente em um contexto de pesquisa.

Rudio (2003) diz que quando o observador “aparece como um elemento que ‘vê de fora’, um estranho, uma pessoa que não está envolvida com a situação”, este assume a figura de um observador não-participante (RUDIO, 2003, p. 43). Todavia, tanto a observação direta (não-participante) - na qual o investigador não se envolve com os atores sociais -, quanto a observação ativa ou participante podem ser utilizadas ao mesmo tempo como fontes de evidências para um estudo de caso (YIN, 2005). Desta forma, “as evidências observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado” (YIN, 2005, p. 120).

Diante do fenômeno investigado, Rudio (2003) diz que o pesquisador não pode observar tudo ao mesmo tempo, nem mesmo muita coisa, “por isso uma das condições fundamentais de se observar bem é limitar e definir com precisão o que se deseja observar” (RUDIO, 2003, p. 40). Para ele, esta é uma das condições impostas pela ciência até mesmo para validar as observações. Sendo assim, é possível concordar com o autor, pois dadas as limitações do pesquisador diante do objeto investigado, dos eventos que ocorrem ao mesmo tempo, acredita-se na necessidade que há em centrar atenção especial ao foco da pesquisa.

Oliveira (2007) recomenda que o pesquisador categorize os dados obtidos através das observações tanto em relação ao objetivo do estudo quanto à fundamentação teórica. Além disso, ela afirma que a observação pode ser realizada no momento em que o ato ocorrer ou através de critérios pré-estabelecidos, a depender mais uma vez dos propósitos do estudo. Logo, é de se concordar com a autora acerca da relevância desses aspectos para este estudo e que devem acontecer durante as observações, até mesmo para alcançar os objetivos propostos nesta investigação.

Assim, em vista das orientações apontadas pelos autores optou-se no presente estudo de caso pela observação direta e pelo não envolvimento pessoal perante o fenômeno investigado. Esta atitude é justificada pelo fato de que a intenção não foi interferir na sucessão dos eventos em tempo real nem mesmo no andamento das aulas. Conseqüentemente, essa escolha traria um conhecimento prévio do contexto estudado, diminuindo as resistências entre observador e observados, além de propiciar, futuramente, a elaboração de um roteiro para as entrevistas.

3.3.2.1 O Registro Através de Filmagens Durante as Observações

Oliveira (2007) aconselha que durante a observação não-participante pode-se “lançar mão de filmagens com produção de vídeos ou simples fotografias que, posteriormente, podem ser analisados tanto como abordagem quantitativa como em termos qualitativos” (OLIVEIRA, 2007, p. 80). Abordagens que convém a um estudo de caso, dada a perspectiva de ser ainda um estudo eclético, segundo a mesma autora, as filmagens poderão registrar com maiores detalhes e precisão o evento investigado.

Por três razões Loizos (2002) diz que a observação merece o registro de imagens, seja com ou sem som (no caso de fotos). A primeira é que, segundo ele, a imagem, “com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais

e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (LOIZOS, 2002, p. 137). A outra razão é que, embora a pesquisa social “esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar, como dados primários, informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números” (LOIZOS, 2002, p. 137). Por fim, a terceira razão é que, segundo o autor, o ser humano vive em um mundo influenciado pelos meios de comunicação de tal forma que, por vezes, os resultados dependem da existência dos elementos visuais, e não se pode excluir essa realidade.

Além do mais, para Loizos (2002), o vídeo desempenha uma função óbvia, pois nem sempre é possível a um único observador descrever o conjunto de ações humanas que ocorrem ao mesmo tempo. Entretanto, ele diz que o pesquisador deverá dar conta de várias tarefas, “exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou seqüências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida” (LOIZOS, 2002, p. 149). Embora fosse possível prever alguns riscos em relação ao uso da filmadora, como a intimidação dos alunos, a falta de fluência verbal durante as entrevistas, e até mesmo a possibilidade de excluir do contexto algum elemento importante, optou-se pelo uso deste recurso – a filmagem - durante as observações diretas e acompanhadas, caso necessário, de notas de campo, como complemento a supostas e inesperadas ocorrências diante do fenômeno investigado.

3.3.2.2 O Registro em Diário de Campo

Registrar em diário de campo significa descrever o que aconteceu após o pesquisador ir a campo, e isso inclui a “descrição de pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 150). Para os autores, tudo isso compõe o que eles denominam de notas de campo, ou seja, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve,

vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 150). Inclusive, para os autores, todas as anotações provenientes tanto das observações quanto das entrevistas ou de documentos oficiais, bem como as transcrições em texto de imagens e outros materiais, são considerados notas de campo.

Bogdan e Biklen (2003), dizem ainda que o gravador não é capaz de captar cheiros, impressões ou os comentários extras ditos antes ou após cada entrevista. Por isso, a relevância das notas de campo. Neste sentido, asseguram que as notas podem dar origem a “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 151). Com base nos autores, optou-se por fazer uso do diário de campo com as devidas anotações e durante as observações diretas, com e sem uso de filmadoras. Principalmente, pelas vantagens que traz ao pesquisador durante a etapa da coleta de dados como os comentários após as filmagens que os próprios alunos poderiam solicitar sigilo às informações fornecidas, o que, de certa forma, requer uma postura ética.

3.3.2.3 As Observações nas Aulas das Disciplinas IS III e V (Violão)

Durante os meses de março, abril e maio do ano de 2007, foram realizadas treze visitas ao campo observado. Essas visitas consistiram em assistir às aulas das disciplinas IS III e V (violão) na EMUS-UFBA, seguindo as datas estipuladas pelo calendário letivo do corrente ano, que teria início em 26 de fevereiro e término em 29 de julho. As observações foram autorizadas pelos dois professores responsáveis em ministrar aulas nas disciplinas, e concedidas em comum acordo em função desta pesquisa. Também os alunos foram informados acerca da realização do estudo permitindo, ao mesmo tempo, que fossem observados.

No primeiro instante foram observadas as aulas dos quatro alunos selecionados com base nos critérios pré-estabelecidos, sendo que os registros dos eventos ocorridos foram feitos apenas em diário de campo. Foram realizadas anotações sobre os acontecimentos durante as aulas, como os diálogos entre professores e alunos, as músicas que estavam sendo estudadas, os questionamentos dos alunos, as sugestões dos professores e as observações pessoais que iriam surgindo. Os eventos ocorridos foram registrados em tempo real, contudo, foi necessário deter-se apenas no foco principal desta pesquisa, consciente de que outros fatores não relacionados poderiam surgir. De certa forma, os eventos recorrentes não poderiam ser considerados por não constituírem o foco deste estudo e, por isso, não estariam no conjunto das evidências válidas que pudessem responder ao problema desta pesquisa.

Iniciando as observações, durante as primeiras visitas a campo, notou-se, com base no comportamento dos alunos, que ficaram bastante incomodados e inquietos com minha presença em sala de aula. Contudo, com o passar do tempo, foram atenuados os incômodos com a posterior aceitação por parte dos alunos, pois no início o desconforto era notório. Entretanto, essa fase foi importante pela aproximação do contexto em estudo de modo que, conhecendo-o, pude fazer uso do que foi observado para desenvolver um roteiro de questões para as entrevistas.

Com o desenrolar das aulas, notou-se que nem sempre era possível registrar em diário de campo e com precisão a maior parte dos detalhes ocorridos durante as mesmas, como, por exemplo, quando os esclarecimentos relativos às dúvidas dos estudantes eram indicados, por vezes, na partitura em estudo ou demonstrados ao se executar o instrumento. Além disso, os alunos envolvidos estavam lidando com a interpretação de músicas em estudo no repertório para o violão e a *performance* dos mesmos não poderia ser registrada por meio de notas de campo. Elementos como esses, dos quais requereriam maior atenção que as breves anotações feitas em diário, foram determinantes para eleger a filmadora como um

equipamento adequado ao registro dos detalhes da *performance* que não eram captados sinestesticamente.

A partir de então foram realizadas observações diretas e gravadas de oito aulas no total, incluindo som e imagem, durante o mês de junho do ano de 2007. Mais uma vez seguiu-se à risca a questão mais relevante durante as observações. Nesse procedimento o mais importante seria captar o fenômeno estudado sem perder o foco sobre o mesmo. Isso demandou maior atenção e habilidade de minha parte que ao mesmo tempo em que observava, manuseava o equipamento e prestava atenção aos sinais, ou gestos (sem uso da fala) emitidos pelos indivíduos e que deveriam ser anotados em diário, lembrando que tudo ocorre ao mesmo tempo: a interação do aluno com o professor e vice-versa, o manuseio da partitura, as considerações sobre as músicas estudadas, a execução do instrumento, as expressões e movimentos dos sujeitos.

De certa forma, ressalta-se que os eventos simultâneos, por vezes, acabam por comprometer a qualidade do registro das imagens filmadas, até mesmo pelo manuseio do equipamento, porque deixa de fora alguns detalhes que poderiam ter sido gravados. Por exemplo, quando o professor fazia um comentário verbal sobre um compasso ou uma nota musical que não era mencionada, mas apontada com os dedos da mão ou qualquer outro objeto. Como a intenção não era interromper a aula, apesar da existência desses fatores que dificultam e limitam o trabalho do pesquisador em campo observado, o foco permaneceu.

Destaca-se ainda que durante as aulas filmadas, notou-se pelo comportamento dos sujeitos que se sentiram incomodados com o uso do equipamento, principalmente nos momentos em que me movimentava pela sala. Este foi um dos motivos pelos quais se optou em utilizar o tripé da filmadora, durante cinco das oito aulas gravadas e para que não houvesse interrupções devido aos movimentos com a câmera de modo que contribuísse para que tudo decorresse da forma mais natural possível. Embora consciente desse problema o uso

do equipamento prevaleceu em quase todos os momentos da pesquisa por ser o meio de registro mais apropriado à situação, ou seja, à observação da *performance* dos estudantes para futuras interpretações.

Por fim, filmou-se a audição de encerramento do semestre, que contou com a participação de alunos das disciplinas Instrumento Suplementar (violão) da licenciatura, bem como com uma parcela significativa de alunos da disciplina Instrumento (violão) do curso da graduação. A junção desses alunos em um só evento justificou-se pelo fato de que o número de alunos matriculados nas disciplinas IS (violão) da licenciatura em Música era mínimo diante dos demais alunos dos cursos da graduação. Além do mais, como era um tipo de avaliação, após cada execução musical os alunos deveriam contribuir falando um pouco sobre suas experiências, bem como do desempenho no estudo do instrumento durante o primeiro semestre do corrente ano, de modo que se promovesse a troca de experiências.

Enfim, a audição, coordenada pelos professores que ministraram as aulas das disciplinas foi estruturada de modo que todos - alunos e professores - se sentassem em forma de círculo, propiciando a igualdade entre os membros. Antes de tocar, cada aluno apresentava-se mencionando o próprio nome, sendo que em seguida dizia o autor da composição e o título da música que iria executar. Todavia, apesar de ter filmado toda audição, o foco esteve centrado apenas nos três dos quatro alunos selecionados para este estudo, e que estiveram presentes durante a audição.

3.3.3 A Entrevista Filmada

Para Rosa e Arnoldi (2006), por meio da entrevista, como relato oral, tem-se “informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 23). Contudo, para os autores, é imprescindível que o entrevistador, antes de iniciar essa etapa da

coleta de dados tenha conhecimento prévio da realidade sobre o qual estará inserido, o que pressupõe ter em mente o contexto externo, cultural e histórico. A intenção, segundo eles, é que o pesquisador não se perca por outros caminhos. Nesse ponto, concorda-se com os autores, visto que durante este estudo fez-se uso das observações, previamente, com a intenção de conhecer melhor a realidade.

Por conseguinte, numa pesquisa qualitativa “não é a quantidade de pessoas que irão prestar as informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 53). Os autores ressaltam, além disso, que o contato entre entrevistador e entrevistado é permeado de emoções e sentimentos, não tendo como evitá-los, e que, a sinceridade e fidedignidade durante as respostas dependerão do vínculo de confiança entre ambos. Por questões éticas, segundo os autores, é relevante que o pesquisador tenha consentimento dos informantes para a realização das entrevistas, logo, devem ser esclarecidos previamente sobre a pesquisa que irão participar. Para tanto, não basta que os indivíduos do estudo autorizem verbalmente que poderão ser questionados, ou que assinem no rodapé da entrevista. A concessão só é dada, efetivamente, por meio do “formulário de consentimento” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 70), que deve ser assinado pelos entrevistados.¹⁴

Quanto ao tempo de duração de cada entrevista, Rosa e Arnoldi (2006) dizem que varia de acordo com a faixa etária do indivíduo a ser entrevistado, indo em média de 30 a 50 minutos. Comumente, crianças são difusas quanto à atenção requerida, assim devem ser entrevistadas em tempo menor, enquanto que os adultos poderão ser entrevistados por um tempo de maior duração, máximo de 60 minutos. Contudo, os mencionados autores lembram que, por vezes, a entrevista é limitada de acordo com o tempo e a disponibilidade

¹⁴ O modelo da autorização para a entrevista encontra-se em anexo.

estipulada pelos informantes, então isso também determinará se serão entrevistas realizadas em seções maiores ou menores.

Oliveira (2007) sugere um roteiro de tópicos semi-estruturados para a entrevista, de forma que tenha o mesmo padrão para cada pessoa a ser entrevistada ou para o grupo de pessoas. Outra recomendação importante por ela ressaltada é que o entrevistador não deve interferir nas respostas dadas pelos entrevistados e que se o informante não entender a pergunta, o entrevistador deve repetir o que foi perguntado anteriormente. Além disso, afirma que a “gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista” (OLIVEIRA, 2007, p. 87). As entrevistas devem ser transcritas e caso o pesquisador não entenda determinada palavra ou frase, deverá voltar a campo e solicitar que o entrevistado repita o que foi dito. Aliás, é notória a importância que se dá ao uso da filmadora durante as entrevistas, não sendo possível anotar em diário de campo todo teor das respostas dadas pelos informantes, o recurso técnico das filmagens se faz extremamente necessário.

Portanto, com base nos referidos autores mencionados, considerou-se a entrevista o instrumento de coleta de dados de significativa relevância para este estudo de caso, por consequência das interações entre entrevistador e entrevistado que proporcionaria. Apesar de ter em mente as subjetividades que delineiam a atmosfera de uma entrevista, acredita-se que somente a partir das indagações diretas com os informantes é possível esclarecer e compreender o que ficou subentendido com os outros instrumentos de coleta de dados, o que, por sua vez, fez com que se recorresse à entrevista semi-estruturada, filmada e com uso do diário de campo, quando necessário.

3.3.3.1 A Entrevista com os Alunos Selecionados

Foram feitas duas séries de entrevistas junto aos alunos selecionados neste estudo, sendo a primeira ao final do primeiro semestre e após as observações e a segunda série durante os meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2007, de acordo com a disponibilidade dos informantes. Essas entrevistas se deram de modo individual, para cada aluno, sendo que a primeira teve duração de 30 minutos e a segunda de 60 minutos, aproximadamente. Como a primeira entrevista deixou várias dúvidas quanto às respostas dadas foi necessário solicitar aos alunos uma segunda entrevista. Desta forma, pode-se esclarecer o que ficou sobressalente das questões anteriores, ao passo que foram feitas novas perguntas acerca do fenômeno investigado, justificando, então, a durabilidade de tempo da segunda entrevista.

Para tanto, antes de cada entrevista, os alunos foram informados acerca deste estudo de caso, além dos critérios adotados de ética de pesquisa, de modo que não teriam suas imagens comercializadas e que seria mantido sigilo sobre as mesmas. Desta forma, as entrevistas filmadas foram concedidas a partir da autorização por escrito de cada aluno que aceitou participar desta pesquisa. Assim, foi elaborado um roteiro com questões semi-estruturadas para serem realizadas com os entrevistados e à medida que eles respondiam, caso fosse necessário, eram feitas outras indagações a partir de suas respostas. O diário de campo acompanhou cada etapa das entrevistas, e foi relevante à medida que se pode registrar algum gesto que deveria ser lembrado, ou qualquer comentário feito por parte dos informantes dos quais não queriam que fosse gravado.

Vale ressaltar que foram encontradas algumas dificuldades nessa etapa de coleta de dados. Destaca-se aqui o desconforto dos alunos frente à filmadora, embora todos estivessem de acordo com as filmagens se sentiam intimidados diante do equipamento. Então, antes de comprometer a qualidade das informações, as gravações eram interrompidas e passava-se a

conversar com os estudantes para que ficassem menos inquietos, este fato ocorreu de modo geral durante a primeira série de entrevistas. Outra dificuldade foram os ruídos externos - dos carros nas ruas - e internos - os sons dos instrumentos musicais no ambiente da EMUS-UFBA -, já que as gravações foram realizadas nas salas de aulas que se encontravam disponíveis no momento. Por isso, optou-se por escolher outro espaço, que não a escola para realizar a segunda série de entrevistas visando afastar ao máximo dos ruídos externos para não comprometer a qualidade sonora das gravações.

Nesse processo, as interações com os informantes foram de significativa relevância dentre as demais fontes de evidências por propiciar um conhecimento mais acurado do fenômeno. O fato é que ao observar os alunos durante as aulas, nem sempre se tem conhecimento dos significados que os mesmos atribuem aos fatos ocorridos, o que eles pensam, ou mesmo às suas expectativas em relação ao que é estudado. Então, a entrevista acaba propiciando a aproximação entre pesquisador e informantes colocando-os mais próximos da realidade investigada. Por fim, após serem coletadas as informações, as entrevistas foram transcritas a fim de que os dados fossem categorizados, analisados e interpretados.

3.4 Análise e Interpretação dos Dados

Após a realização da coleta dos dados da presente pesquisa todo material foi organizado, classificando assim as informações com base em critérios pré-estabelecidos anteriormente a fim de que pudessem ser reunidas em grupos (RUDIO, 2003). A partir do levantamento dos alunos matriculados nas disciplinas IS (violão) foram elaborados gráficos estatísticos dos quais se apresentou a variação entre o número de alunos matriculados por curso, do ano de 2003 ao primeiro semestre de 2007. As notas de campo foram organizadas em ordem cronológica e à medida que iam sendo observadas as aulas das disciplinas IS III e

V (violão). Quanto às aulas filmadas, selecionou-se uma aula de cada aluno para se realizar a análise, totalizando três aulas, duas individuais e uma em grupo. Como as filmagens aconteceram durante o mês de junho do ano de 2007, pressupôs-se que os alunos estariam mais avançados quanto ao desenvolvimento dos estudos com o violão, o que justifica tal seleção.

Também foi selecionada a filmagem da audição de final do semestre, pois seria relevante para a interpretação do desenvolvimento musical durante todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e poderia corroborar para sustentar, junto às demais fontes de evidências o processo de triangulação dos dados. As entrevistas filmadas e realizadas com os alunos foram transcritas na íntegra e após ler e reler exaustivamente as informações descritas, e à luz da teoria na qual se apoiou este estudo, os dados foram categorizados. Desta forma, todas as informações obtidas e registradas, desde as notas de campo, aulas filmadas até as entrevistas, deram origem a três tipos de categorias - teóricas (ou gerais), empíricas e unidades de análise ou subcategorias -, que puderam sustentar todo o processo de análise e interpretação neste estudo de caso.

Finalmente, deve-se ressaltar que tal processo levou em consideração o que Gill (2002) diz sobre a análise do discurso. Para ela, o termo “discurso” diz respeito a “todas as formas de falas e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo” (GILL, 2002, p. 247). O discurso para Gill (2002) é uma prática social, logo, a linguagem constitui uma prática em si mesma, porque através dela as pessoas podem “*fazer* coisas – para acusar para pedir desculpas, para se apresentar de uma maneira aceitável, etc” (GILL, 2002, p. 248, grifos do autor). Assim sendo, optar pela análise do discurso foi ideal para se aplicar ao presente estudo de caso, considerando a qualidade do material coletado que, por ser constituído pela

fala dos alunos, traduz suas intenções, perspectivas, significados, dentre outros aspectos fundamentais para a adequada interpretação do fenômeno investigado.

4 RESULTADOS

4.1 O Desenvolvimento Musical dos Estudantes

O desenvolvimento musical envolve uma série de complexas questões que nem sempre estão restritas às práticas musicais desenvolvidas em instituições oficiais de ensino. Ao estabelecerem, porém, a universidade como um espaço privilegiado para o próprio desenvolvimento, os alunos esperam que seus anseios sejam atendidos. Logo, passam a depositar diversas expectativas no que tange ao ensino e aprendizagem de música durante as aulas, seja no que se refere ao conteúdo programático que as disciplinas oferecem ou ainda às estratégias didático-pedagógicas dos profissionais incluídos nesse processo.

Neste capítulo foram analisados os dados coletados durante a realização desta pesquisa a fim de desvelar o problema que norteou esse trabalho: como e por que os alunos matriculados nas disciplinas IS III e V (violão) se desenvolvem musicalmente? Buscou-se, então, fundamentar a análise dos dados a partir do entendimento da música como discurso metafórico (SWANWICK, 2003). Com base nesses aspectos e nos objetivos propostos, três categorias gerais foram estabelecidas para análise dos dados coletados, sendo elas:

- Repertório de música popular brasileira;
- Estratégias de ensino e aprendizagem do violão;
- Fatores que influenciam o desenvolvimento musical dos estudantes.

Destaca-se ainda que os dados do levantamento puderam fornecer uma interpretação ampla do campo estudado, apresentando a variação de alunos por curso nos últimos quatro anos precedentes à investigação. A pesquisa às ementas trouxe informações acerca do repertório utilizado em décadas passadas, porém o mesmo é inadequado ao perfil das

demandas recentes. A partir das aulas observadas, bem como das aulas filmadas, puderam ser identificadas as estratégias adotadas pelos professores que vão desde a escolha do repertório até a prática de ensino e aprendizagem do violão. Da mesma forma, também as entrevistas trouxeram evidências favoráveis à resposta da questão inicial de pesquisa. Enfim, essas três fontes: a pesquisa documental, as observações diretas e as entrevistas, sustentaram mutuamente a triangulação dos dados e deram origem às categorias, unidades e subunidades de análise.

Assim sendo, ressalta-se, primeiramente, o perfil dos estudantes selecionados neste estudo de caso, bem como os resultados do levantamento realizado com os alunos matriculados nas disciplinas Instrumento Suplementar III, IV, V e VI (violão) do ano de 2003 ao ano de 2007. Em seguida, os resultados são apresentados com base nas três categorias teóricas que embasaram este trabalho buscando, desta forma, responder ao problema suscitado no âmbito desta pesquisa.

4.1.1 Perfil dos Participantes do Estudo¹⁵

O aluno Marcos, do curso de licenciatura em Música, tem 24 anos e está matriculado na disciplina IS III (violão), sendo que ele tem aulas individuais com o Professor 1, e antes de ingressar na EMUS-UFBA tinha oito anos de vivência com o violão. Segundo ele, sua opção pelo instrumento se deu em função da experiência anterior como aluno da Oficina de Violão da UFBA - um dos cursos que a extensão da Escola de Música oferece à comunidade local -, e também pela necessidade de aprofundar seus estudos. Como almejava dar continuidade ao estudo do violão, foi impulsionado a buscar um curso superior que o atendesse. Marcos nunca trabalhou em escolas regulares como professor de música, porém, atualmente, ministra aulas

¹⁵ Os nomes dos sujeitos selecionados nesta investigação foram substituídos por nomes fictícios a fim de terem suas identidades preservadas e por questões éticas.

particulares de violão e trabalha como assistente de gravação em estúdio, além de ser responsável por uma banda de *rock*.

O outro aluno selecionado, Hugo, tem 30 anos e também é da licenciatura, porém está matriculado na disciplina IS V (violão). Ele tem aulas individuais com o Professor 1 e já possuía experiência com o instrumento antes de ingressar no curso de Música da UFBA. Hugo começou estudando violão com revistas de música e tirando músicas de ouvido, depois passou a tocar em bandas e também estudou um ano no curso de Música da Universidade Católica de Salvador. Ele é guitarrista em bandas de axé, música popular, dentre outras e atua como “*freelancer*”. Além disso, é professor particular de aulas de guitarra, mas nunca atuou como docente em escola regular na área de música. O aluno escolheu o instrumento violão por ser o que mais se aproxima da guitarra, podendo, portanto, o auxiliá-lo na prática profissional. Para ele, estudar música popular na instituição é imprescindível tanto para a formação do aluno-professor quanto para a formação em instrumento, por permitir tocar qualquer tipo de música do repertório popular brasileiro.

O aluno Dante, de 25 anos, da licenciatura em Música, está matriculado na disciplina IS III (violão). Logo no início do primeiro semestre de 2007, teve aulas individuais com o Professor 2 e, a partir do mês de abril de 2007, passou a ter aulas em grupo com um outro aluno da licenciatura e alunos do bacharelado. Como os demais alunos, Dante tinha experiência com o violão antes de ingressar na EMUS-UFBA e começou seus estudos com os amigos, dois anos antes da licenciatura, mas depois, sentiu necessidade de procurar um curso em que pudesse ampliar seus conhecimentos. Para ele, estudar violão em um curso oficial lhe permitiria tanto trabalhar com a prática do instrumento quanto aplicar seus conhecimentos profissionalmente. Dante ministra aulas de música em colégio evangélico e particular de Salvador. É professor particular de violão, realiza um trabalho com sua banda, toca contrabaixo, e costuma aplicar seus conhecimentos de MPB nas profissões. Ele atribui grande

importância ao estudo desse tipo de música na academia, como uma forma de manter viva a cultura do país, sendo que também acredita que isto possibilita o respeito a culturas de outros países.

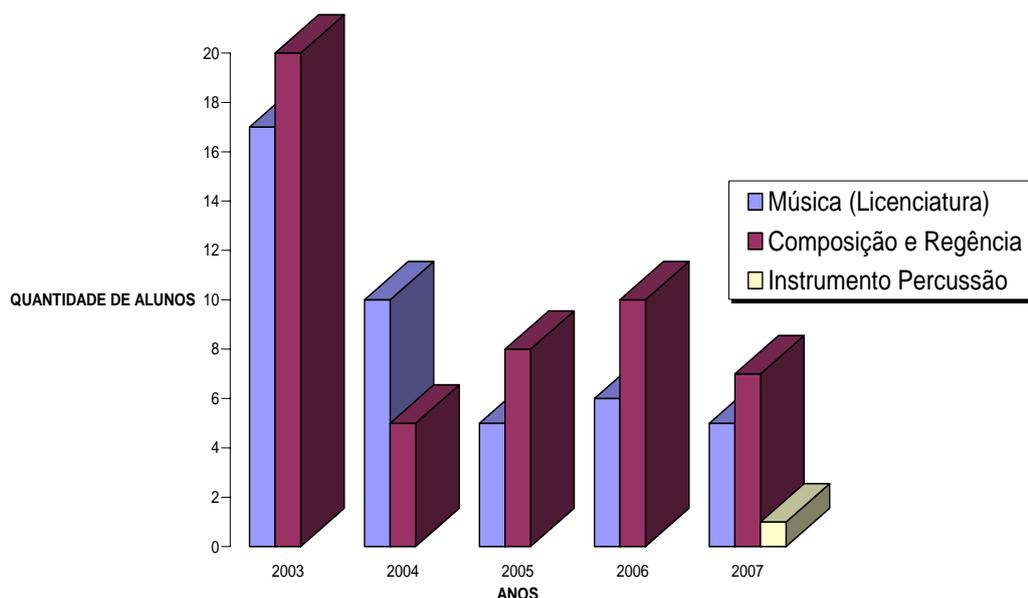
Finalmente, o aluno Renato, de 23 anos, da licenciatura, está matriculado na disciplina IS III (violão) tendo aulas em grupo com o Professor 2, desde o início do primeiro semestre de 2007, e antes de ingressar no curso, já tocava violão. Renato passou a ser colega de Dante após o professor reunir os alunos de turmas diferentes em um mesmo horário. No ano 2000, Renato começou a estudar violão com professor particular, no interior da Bahia, e no ano de 2003, resolveu morar em Salvador, quando se matriculou na Oficina de Violão da escola, vindo a estudar durante um ano. Após essa fase, o aluno pretendia dar continuidade aos estudos, motivo pelo qual o levou a optar pela licenciatura. Renato não atua como professor da área, embora tenha essa pretensão, e também não toca em bandas ou realiza qualquer outro trabalho com música. No momento, tem se dedicado tanto ao estudo do violão quanto das outras disciplinas do curso.

4.1.2 O Levantamento

Com base no levantamento dos alunos matriculados nas disciplinas IS III, IV, V e VI (violão) entre os anos de 2003 a 2007, constatou-se que, a cada ano, há uma variação entre os alunos que se matriculam, oriundos do curso da licenciatura em Música e alunos do curso de Composição e Regência. Com exceção do ano de 2007, pela primeira vez durante cinco anos, verificou-se apenas um aluno matriculado na disciplina Instrumento Suplementar (violão) oriundo do curso de Instrumento (percussão). No entanto, em comparação com os anos posteriores, 2003 foi o ano que contou com o maior número de alunos matriculados do curso de Música. Contudo, com exceção do ano de 2004, é notória maior quantidade de alunos matriculados nas disciplinas que são provenientes do curso de Composição e Regência,

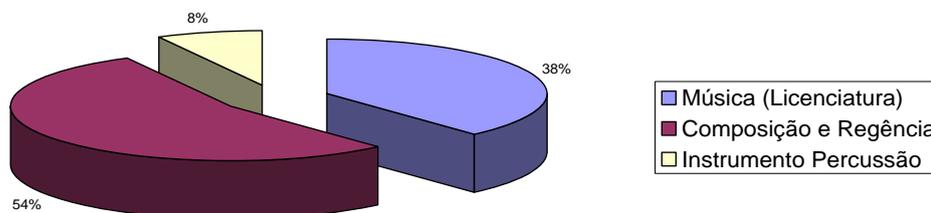
podendo-se afirmar que essa é uma realidade que vem se confirmando a cada ano. Esses dados levam a crer que há uma demanda superior de alunos que não são da licenciatura, de modo que não se pode prever quando essa realidade será modificada (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados de 2003 a 2007.



Em termos percentuais, o Gráfico 2 apresenta maior visibilidade com relação aos alunos matriculados durante o primeiro semestre do ano de 2007. Também no referido ano, houve variação entre alunos da Composição e Regência, e alunos da licenciatura em Música, sendo que os primeiros ainda constituem a maioria. O que se pode deduzir ainda é que, a procura pelo violão talvez tenha diminuído, no decorrer dos últimos quatro anos, porque os alunos têm buscado outros instrumentos que os cursos da EMUS-UFBA oferecem. Assim, o Gráfico 2 destaca, ainda, um único aluno do curso de Instrumento (percussão) matriculado na disciplina.

Gráfico 2 – Número de alunos matriculados no ano de 2007.



4.2 Repertório de Música Popular Brasileira

O repertório de MPB para violão, além de integrar o conteúdo programático das disciplinas, constitui um forte subsídio para o processo de desenvolvimento musical dos alunos. Foi durante o processo de ensino e aprendizagem do violão que o estudo do repertório possibilitou o acesso à leitura, à técnica, ao ritmo, à harmonia e à melodia, dentre outros elementos musicais que se destacaram. A depender da experiência musical vivenciada durante as aulas, os alunos teriam ou não se desenvolvido musicalmente. Tal perspectiva remete ao que Swanwick (2003) diz ao afirmar que o papel da educação musical em espaço oficial de ensino é o de trazer a conversação musical do último para o primeiro plano da consciência humana, provendo uma experiência musical ampla que tenha sentido para os estudantes.

Desta forma, a ênfase dada ao repertório nas disciplinas pode ir além da exaltação ingênua de contemplar as músicas do país, como se fossem as melhores e mais importantes dentre a cultura musical do mundo e que mereceria seu espaço na academia. Ao contrário do que se pensa a MPB foi entendida, no contexto deste estudo, como matéria-prima capaz de gerar conhecimentos dos mais diversos para os alunos que buscaram no violão um repertório

articulado aos seus interesses de formação profissional. Além do mais, observa-se que a utilização desse tipo de repertório, dedicado ao violão, tem constituído uma tendência no ensino de música em escolas brasileiras, dada a diversidade de recursos que oferece. Constatou-se, que os alunos do curso de licenciatura em Música da UFBA, especificamente os que estão matriculados nas disciplinas IS III e V (violão) têm vivenciado essa realidade em meio acadêmico. Assim sendo, ressaltar-se-á, posteriormente, o papel do repertório selecionado sobre o desenvolvimento musical dos estudantes conforme fora constatado, bem como será traçado um paralelo entre o antigo e o novo conteúdo proposto nas disciplinas.

4.2.1 Seleção do Repertório de MPB nas Disciplinas IS III e V (Violão)

No entendimento dos alunos, optar pelo estudo da MPB envolveu vários motivos, que vão desde a familiaridade com as músicas, por integrarem o contexto social em que vivem, pelos elementos que a compõem, de harmonia e ritmo ou porque já realizam algum trabalho com esse tipo de música. Desta maneira, os entrevistados relataram a satisfação com a escolha do repertório porque acreditam que a MPB tem que continuar adquirindo espaço na academia já que a música estrangeira ocupou, por muito tempo, o conteúdo programático de grande parcela das disciplinas. Isto não significaria a substituição de uma em detrimento à outra, mas, aos estudantes, deveriam ser dadas oportunidades diversas de formação. Assim, os trechos que se seguem podem servir como evidências acerca do que foi dito pelos alunos quando instigados sobre a escolha do repertório: “é, tem haver com identificação, identificação com repertório nacional. Tem haver com, eu acho que é, quando você tem uma identificação cultural, você assimila mais fácil a música em relação ao estudo” (Renato).¹⁶

Eu me familiarizo mais com música brasileira. Até pra é... Um... Fator de contexto e vivência. Como estou em Salvador, Bahia, Brasil, é o que a gente escuta o tempo todo, é algo que precisa ser estudado mais, além de música clássica sem querer desmerecer música erudita européia pro violão, mais eu

¹⁶ Entrevista filmada em DVD no dia 16/05/2007

acho que a música brasileira é... ao patamar que chegou, merece estudo, mais estudo [...] em nível erudito e de faculdade. (Marcos).¹⁷

Tem a riqueza de ritmos, a riqueza de harmonia que a gente trabalha no repertório popular fora da escola. Então eu gostaria de aproveitar isso aqui dentro, então eu sempre peço pra colocar música no repertório, música brasileira (Hugo).¹⁸

[...] sempre procurei valorizar a música feita aqui do Brasil [...] Porque eu acho importante a gente manter viva a nossa própria cultura, respeitando a dos outros, conhecendo também, mas mantendo a nossa sempre (Dante).¹⁹

Pode-se inferir, através das falas dos alunos que o estudo da MPB passa a ser apreciada não só pelos seus elementos, mas pela sua aplicabilidade, ou seja, como os estudantes têm feito para usufruir dos recursos que a MBP dispõe. Entretanto, ainda configura nessa atmosfera a visão reducionista de que estudar MPB é importante porque serve para valorizar ou até mesmo preservar a identidade da cultura musical do país. Essa “exaltação” não demonstra desenvolvimento musical nem mesmo legitima o papel e a importância da MPB em espaço oficial de ensino, ou contribui mais ou menos para o estudo do violão, o que acaba sendo pouco. Nesse aspecto, Swanwick (2003) não condena que a música de fato possua um papel de reprodução cultural e afirmação social, mas não se resume a isto, porque tem “potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (SWANWICK, 2003, p. 40). Sua ideia de desenvolvimento musical está estritamente ligada à transformação, ou seja, às mudanças metafóricas de que a música pode ocasionar nos indivíduos dispostos a uma experiência musical ampla.

Nessa perspectiva, ressalta-se a atuação dos professores diante da escolha do repertório para o violão, aliás, o que se espera dos professores é que sejam capazes de propiciar o envolvimento dos alunos com a música, embora não se saiba ao certo se isto poderá ou não se concretizar (SWANWICK, 2003). Aqui, pode-se dizer que a atitude do Professor 1 foi solícita e flexível ao dar oportunidade de escolha aos seus alunos, sendo

¹⁷ Entrevista filmada em DVD no dia 16/05/2007

¹⁸ Entrevista filmada em DVD no dia 23/05/2007

¹⁹ Entrevista filmada em DVD no dia 22/05/2007

mínima a sua participação sobre o repertório eleito. Esse fato pode ser comprovado com base no seguinte trecho extraído do diário de campo em uma das aulas observadas:

O professor separa a peça “Elíptica”, de Jácomo Bartoloni ²⁰, e toca ao mesmo tempo em que solfeja a linha melódica, em alguns trechos. Enquanto isso, o aluno Hugo observa e acompanha a leitura na partitura. Ao virar a página, o aluno vê “Emotiva n.1”, de Hélio Delmiro e arranjo de Marco Pereira. Em seguida, o professor diz: “já vi que peguei a página errada, agora vou te dar duas músicas”. Tendo em conta as dificuldades técnicas da música “Elíptica”, decidem trocar as peças. Enquanto isso, as páginas são organizadas na estante. Em seguida o professor toca a música “O Astronauta”, de Baden Powell, e ao tocar a peça na íntegra para o aluno, o professor diz: “tem essa que é mais fácil”. A música registrada em partitura é composta, basicamente, pela harmonia e arpejos sobre a harmonia. Então, o professor executa apenas a harmonia da música, “O Astronauta” em ritmo de bossa-nova e diz: “essa é o cúmulo da facilidade”. Por fim, o aluno analisa as peças sugeridas e escolhe “Emotiva n.1”, de Hélio Delmiro e arranjo de Marco Pereira (MOURA, 2007).

Analisando as falas que aqui se destacam, pode-se notar que a dificuldade técnica da peça “Elíptica”, para o estudo do violão, foi um fator determinante para que o aluno optasse pela música “Emotiva n.1”. Inclusive, a técnica foi um dos elementos mais enfatizados durante o processo de ensino e aprendizagem do violão e, para alguns alunos, pareceu ser um requisito básico para um desempenho instrumental satisfatório. Para Swanwick (2003), entretanto, a técnica deve estar a serviço dos fins musicais e informar o conhecimento musical apreendido. Assim diz o aluno Marcos “[...] o repertório que eu tenho aprendido já, eu já acho bastante [...] esclarecedor no quesito didático, de aprender novas técnicas” (Marcos). ²¹

Por outro lado, o Professor 2 escolheu as peças de acordo com os aspectos musicais que considerava relevante para o desenvolvimento dos seus alunos e para o estudo do instrumento. Além disso, ele procurava adequar o tipo de peça ao número de alunos presentes em suas aulas que normalmente eram arranjos ou composições de MPB para dois violões e em quantidade mínima. Ele escolhia músicas para violão solo, ou seja, para serem executadas apenas por um único instrumentista, nesse caso, um aluno. Embora os alunos não tivessem

²⁰ Apesar de na partitura estar escrito “Jácomo”, o compositor trocou a grafia do seu nome para “Giácomo”.

²¹ Entrevista gravada em DVD no dia 16/05/2007

oportunidade de escolha demonstraram interesse sobre as peças selecionadas. Entretanto, após alguns estudos com o repertório proposto um dos alunos sentiu necessidade em melhorar a leitura, então solicitou uma música que pudesse atendê-lo, isto pode ser notado em uma das primeiras aulas observadas:

Ao término da aula, o aluno Renato solicita mais um estudo de Radamés Gnatalli porque, segundo ele: “já peguei o Estudo I”, e começa a tocá-lo. Após a demonstração, o aluno Renato insiste para que o professor lhe forneça mais uma peça, para que o ajude a melhorar a leitura. Porém, o professor insiste que o aluno deve estudar primeiramente o repertório selecionado antes de dar continuidade ao estudo de outras músicas (MOURA, 2007).

Neste aspecto, há um notório interesse por parte do aluno em buscar ir além do repertório selecionado. Isto demonstra que há outros conhecimentos necessários capazes de contribuir para o desenvolvimento musical durante o processo de aprendizagem do violão. Além disso, ao solicitar uma peça do compositor Radamés Gnatalli, o aluno privilegiou de modo natural o repertório de música popular brasileira em detrimento da música estrangeira, quando poderia ter solicitado qualquer peça. A atitude do professor, todavia, não correspondeu com satisfação ao pedido do estudante, pois sua preocupação primeira era selecionar um repertório que pudesse atender ao grupo de alunos de forma mais homogênea que individual. Este fator poderia acarretar mudança das músicas selecionadas, o que fora justificado em outra ocasião durante uma aula logo no início do semestre:

Ao término da aula o professor conversa com o aluno Dante acerca da dificuldade em formar turmas homogêneas. Segundo ele, às necessidades dos alunos são múltiplas porque alguns querem dedicar-se ao estudo solo do violão e outros já pensam em tocar peças em conjunto e isso poderá variar o repertório selecionado (MOURA, 2007).

Então, tendo como base o processo de seleção do repertório das disciplinas IS III e V (violão) estudadas durante o primeiro semestre de 2007 e dentre os vários estilos da MPB, choro, valsa, marcha, samba e bossa-nova, pode-se classificá-las da seguinte maneira:

- Músicas elaboradas por compositores brasileiros a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais;
- Músicas elaboradas por compositores estrangeiros, mas que radicalizaram no Brasil e que puderam imprimir às suas composições um caráter da cultura nacional seja em âmbito rítmico, harmônico, melódico, ou qualquer outro elemento que pudesse identificar como MPB;
- Músicas cifradas (com letras e acordes);
- Músicas registradas em partitura por meio de notação musical de origem européia;
- Arranjos para violão desenvolvidos sobre canções brasileiras (letra e melodia).

Assim sendo, logo abaixo, duas tabelas são apresentadas com a relação de todas as músicas do repertório das disciplinas IS III e V (violão) estudadas pelos alunos. Somam-se à relação do repertório, os exercícios rítmicos de Aderbal Duarte²² (Tabela 2) que foram utilizados pelo Professor 2 e que serviram de base inicial para o desenvolvimento de ritmos brasileiros em outras peças estudadas durante o semestre.

Tabela 1: Relação das músicas estudadas pelos alunos do Professor 1.

Autor(es)	Título	Local	Editora	Data
H. Villa-Lobos	<i>Etude n. 1</i>	Paris	<i>Editions Max Eschig</i>	1953
Baden Powell	Retrato brasileiro	<i>Darmstadt</i>	TONOS	1974
Jácomo Bartoloni	Elíptica	São Paulo	Novas Metas LTDA	1980
Baden Powell e Vinícius de Moraes	O Astronauta	sl	se	sd
Hélio Delmiro (Arranjo de Marco Pereira)	Emotiva n.1	São Paulo	<i>Garbolights</i> Produções Artísticas Ltda	1999
Dilermando Reis e Jair Amorim	Se ela perguntar	São Paulo	Bandeirante Editora Musical LTDA	1954

²² Os “Exercícios Rítmicos”, não-editados, de Aderbal Duarte foram gentilmente cedidos pelo compositor.

Tabela 2 - Relação das músicas estudadas pelos alunos do Professor 2.

Autor(es)	Título	Local	Editora	Data
Radamés Gnatalli	Estudo I	Rio de Janeiro	<i>Brazilliance Music Publishing</i>	1967
Radamés Gnatalli	Estudo V	<i>Heidelberg</i>	<i>Chanterelle Verlag, Postfach</i>	1988
Antônio Carlos Jobim Arr. Luiz Chaves	Este seu olhar	São Paulo	Editora Musical Arapuã-LTDA	1959
Tom Jobim	Este seu olhar	Rio de Janeiro	Lumiar	1990
Roberto Menescal e Ronaldo Bôcoli	O Barquinho	Rio de Janeiro	Lumiar	1990
Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga (Arranjo de Jailson Coelho)	Que nem Jiló	sl	ne	sd
Aderbal Duarte	Exercício rítmico	sl	ne	sd
Arranjo de Aderbal Duarte	O Barquinho	sl	ne	sd
João Teixeira Guimarães (João Pernambuco)	Brasileirinho	São Paulo	Ricord Brasileira S.A.E.C	1978
Celso Machado	Marchinha de Carnaval	Paris	<i>Editions Henry Lemoine</i>	1986
Celso Machado	Baiãozinho	Paris	<i>Editions Henry Lemoine</i>	1986
Celso Machado	Chorinho em la menor	Paris	<i>Editions Henry Lemoine</i>	1986
Celso Machado	Sambinha	Paris	<i>Editions Henry Lemoine</i>	1986
Celso Machado	Modinha	Paris	<i>Editions Henry Lemoine</i>	1986

Vale ressaltar que a quantidade de músicas estudadas pelos alunos do Professor 1 (Tabela 1), foram reduzidas em comparação às músicas propostas pelo Professor 2 (Tabela 2). No entanto, pela observação das aulas, acredita-se que este não foi um fator determinante que interferisse no desenvolvimento musical dos estudantes, pois haviam outros significados delineados com a prática em sala de aula que determinaram muito mais o processo de ensino e aprendizagem que a quantidade de músicas selecionadas. Por exemplo: as estratégias

aplicadas pelos professores, o entendimento dos estudantes sobre as músicas, a rotina de estudo ou o próprio interesse dos indivíduos.

4.2.2 Conteúdo Programático das Disciplinas IS III e V (Violão)

O conteúdo programático das disciplinas IS III e V (violão) encontrado no Departamento de Música Aplicada da EMUS-UFBA, são documentos provenientes do ano de 1977, que a escola dispõe como referência para os professores. Vale ressaltar que, devido a não aprovação do currículo desenvolvido em 2006 não foram implementados outros conteúdos para as disciplinas, mantendo, desta forma, o mesmo conteúdo de 1977. Isto significa que, em tese, o currículo de 1977 ainda é o oficial dentro da instituição investigada, mas a prática atual demonstra que os professores não têm aplicado os objetivos propostos em suas aulas.

Deste modo, as disciplinas do programa de 1977 possuem carga horária anual de 30 horas/aula, cujo objetivo em nível inicial e para o estudo do instrumento de corda, no caso o violão, é a fluência no domínio do instrumento a fim de que o aluno tenha subsídios para outros estudos musicais. Quanto ao conteúdo programático das disciplinas, pode-se destacar que foram classificados em três categorias, sendo elas: técnica, estudos e peças. A seguir, apresenta-se o conteúdo relevante a cada um dos itens mencionados (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Conteúdo programático da disciplina IS III (violão).

Técnica	Estudos	Peças
-Exercícios para mobilidade das mãos; -Arpejos, composições fáceis para todos os dedos da mão direita; -Prática de sons simultâneos; -Exercícios de preparação para escalas (Escalas de Do e La, Sol e Mi, Re e Si, de uma oitava).	-Estudos escolhidos nos Métodos de I. Sávio (1º), S. Papas, Kuffner, M. Carcassi e Arenas; -Melodias fáceis dos métodos acima. Prática de dois violões.	-Estudos n. 1 e ciranda de I. Sávio; -Estudos 1 e 2 de S. Marcos; -Valsa e Mazurka de Fortea; -Allegreto em Do Maior de Carcassi; -Modinha de Isaías Sávio; -Estudo em Do Maior de Tárrega.

Percebeu-se, pelo conteúdo ressaltado (Tabela 3) nas três categorias, que o desenvolvimento musical está relacionado em nível técnico a “arpejos [e] composições fáceis” para a execução ao violão. Talvez isto se explique pelo fato de que os alunos estariam iniciando seus estudos, por ser o primeiro ano do currículo que o aluno entra em contato com o violão e isto os obriga a uma espécie de aprendizagem gradual e sucessiva - do mais fácil para o mais difícil. De qualquer forma, esta relação parece prever que todos os estudantes estariam em um mesmo nível de desenvolvimento e, portanto, deveriam avançar de um mesmo ponto. Porém, considerando que é um conteúdo mínimo, isto também dá a entender, em relação à prática em aula, uma possível adequação entre o conteúdo e estratégias dos professores que poderiam surgir e que não estavam presentes oficialmente no programa.

Tabela 4: Conteúdo programático da disciplina IS V (violão).

Técnica	Estudos	Peças
-Continuação das escalas maiores e menores; -Continuação de arpejos ligados de 3 e 4 notas; -Exercícios para mobilidade das mãos; -Exercícios para velocidade; -Pestana; -Escala cromática em todas as cordas.	-Estudos escolhidos nos métodos de I. Sávio (1º e 2º), M. Carcassi (1ª parte), F. Carulli, F. Carulli, F. Sor, E. Pujol; -Arpejos de M. Giuliani	-“Sueño” de Viñas; -“Lágrima” de F. Tárrega; -“Serenata” de Rebelo; -Uma peça brasileira.

A partir da análise dos programas pode-se ter ciência dos principais elementos musicais propostos em cada uma das três categorias, bem como do repertório para o estudo do Violão Suplementar, em nível III e V. Além do mais, torna-se importante destacar a inexistência de MPB no conteúdo dos programas estabelecidos no antigo currículo, como fora mencionado anteriormente por Tourinho (2007) quanto à resistência à entrada deste tipo de música na academia. Neste estudo os conteúdos expostos serviram apenas para efeito de

comparação entre o conteúdo proposto em 1977 e o que vigora atualmente nas disciplinas IS III e V (violão).

Sendo assim, ao comparar os documentos com a realidade atual das aulas - com base no repertório selecionado -, a análise revela que os professores não têm adotado as mesmas peças dos programas de 1977. Enquanto nos antigos programas apenas uma ou duas peças de música brasileira eram sugeridas para cada nível do violão suplementar, recentemente, pode-se afirmar que a inserção da MPB na disciplina é uma tendência recorrente. Essa realidade faz lembrar o sotaque musical, destacado por Swanwink (2003) que, diante da tendência cada vez maior da educação musical em dialogar com diferentes sotaques musicais da sociedade, percebe-se que o conteúdo das disciplinas IS (violão) não está distanciado dessa realidade. Deste modo, a aula de música tornou-se um meio oportuno diante do processo de conscientização dos alunos que cursam a disciplina para que soubessem um pouco mais sobre o próprio sotaque musical.

Nesse contexto, a ênfase dada aos recursos disponíveis, representados pelos elementos que a MPB ofereceu ao estudo do violão, significou que aos alunos, foi dada a oportunidade de conscientização sobre o próprio sotaque musical. Desta forma, e em âmbito cultural, optar pelo repertório atual, que traz muito mais MPB que o repertório do programa de 1977, foi uma das estratégias adotadas pelos professores, consciente ou inconscientemente, para promover o discurso musical em sala de aula. No entendimento do desenvolvimento musical, infere-se que o importante não foi apenas conscientizar os indivíduos do “sotaque” musical brasileiro, ou dos sotaques, dada à variedade de ritmos, estilos, gêneros musicais do país. Nesse processo, seria mais significativo que o acesso a diferentes sotaques musicais pudesse conduzir os indivíduos à transformação metafórica, ou seja, em todos os níveis de metáfora, em uma perspectiva ampla.

Por outro lado, essa realidade denota que se outrora o repertório de músicas estrangeiras ocupava uma parcela significativa do conteúdo programático das disciplinas IS (violão) atualmente, vem perdendo espaço no cenário acadêmico. Os alunos têm-se mostrado mais exigentes quanto ao que lhes é proposto e as suas perspectivas com o conteúdo oferecido nas disciplinas. Para eles, hoje, é preciso considerar que o campo de trabalho tem exigido uma formação ampla, ou seja, profissionais capacitados para lidar com as distintas realidades dos espaços não-escolares. Para tanto, o repertório tem sido uma forma da escola se articular às demandas que atende, a fim de que os alunos também possam usufruir de suas informações para se desenvolverem musicalmente. Deste modo, não se pode tomar como definitivos, os três níveis de metáfora propostos por Swanwick (2003), pois diante da aplicabilidade do repertório selecionado nas aulas e dos seus objetivos seria possível que outros fatores relacionados ao desenvolvimento musical pudessem emergir.

Diante desta situação, infere-se que para se adequar ao perfil das demandas recentes que o curso atende, os professores fazem uso do então denominado “currículo oculto”. Trata-se, pois, dos aspectos do ambiente escolar que não estão oficializados no currículo, ou seja, não estão explícitos, mas acabam por contribuir, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (MOREIRA; SILVA, 1999). Neste sentido, constituem parte integrante do que se aprende com o currículo oculto, as atitudes dos profissionais, os comportamentos, assim como seus valores e suas orientações (MOREIRA; SILVA, 1999). Esses aspectos ressaltam que a série de ações dos professores, como as estratégias adotadas na seleção do repertório de MPB, demonstram que o teor dos programas tem sido articulado, cada vez mais, às necessidades das demandas vigentes que cursam as disciplinas estudadas.

4.3 Estratégias de Ensino e Aprendizagem do Violão

As estratégias de ensino e aprendizagem do violão constituíram a segunda categoria sobre a qual se apoiou a fundamentação da análise e interpretação dos dados nesta investigação. Essa categoria proveio das notas de campo oriundas das observações diretas das aulas das disciplinas e também das aulas filmadas. No item subsequente, e junto à descrição das aulas de violão suplementar, aponta-se as estratégias adotadas pelos professores que ministraram as disciplinas investigadas durante o primeiro semestre de 2007.

4.3.1 As Aulas das Disciplinas IS III e V (Violão)

As aulas acontecem em uma atmosfera relativamente formal, desde o momento em que professores e alunos chegam à sala de aula até o término do horário. As posturas adotadas pelos indivíduos denotam o índice de formalidade, por exemplo, quando se posicionam para tocar o instrumento, quando usam o apoio do pé ou cruzam as pernas, enfim, ações como essas remetem à escola tradicional do violão. Além do mais, parece evocar um tempo em que o ensino do instrumento ainda está vinculado a formas e padrões pré-estabelecidos no qual formar virtuosos seria a meta principal. Contudo, a experiência musical na prática das aulas acaba por romper tais paradigmas na medida em que são observados os movimentos descontraídos dos corpos e dos gestos dos estudantes, principalmente, quando submetidos ao estudo de canções brasileiras, com letras e cifras. O aspecto tradicional da formalidade passa a ser utilizado de maneira informal para a obtenção de resultados satisfatórios para os professores e permitindo, até então, aulas mais prazerosas.

Normalmente, os professores iniciam as aulas com a afinação dos instrumentos para em seguida darem continuidade ao estudo das peças. Quando as aulas são individuais, os alunos executam as músicas para os professores, enquanto estes - os professores - observam e fazem seus comentários, oralmente ou tocando ao instrumento. Nas aulas em grupo, o

Professor 2 seleciona as músicas que serão tocadas que, freqüentemente, são arranjos para dois violões. Em seguida, o professor designa dois alunos para tocarem o arranjo para o primeiro violão e procede da mesma forma com o arranjo do segundo violão, se algum aluno está ausente o professor se encarrega da função de tocar o trecho da peça que ficou faltando ou algum dos arranjos.

Mesmo quando não são arranjos para dois violões o professor costuma dividir a peça em harmonia e melodia, e determina quais alunos serão responsáveis pela execução de cada elemento, como aconteceu com as músicas cifradas que foram retiradas do *songbook*. Desta forma, o professor realiza improvisações sobre as canções a fim de manter o envolvimento entre os componentes do grupo. Por sua vez, isto acaba por evidenciar a fluência musical que para Swanwick (2003) é um elemento de significativa relevância durante o discurso musical, uma experiência genuína que tem dentro de si alguma riqueza metafórica. É notório o quanto a estratégia adotada pelo Professor 2, de determinar o estudo de músicas cifradas com melodia e harmonia, culminou em momentos de extrema descontração durante as aulas. Então, ao mesmo tempo em que ele tocava, orientava seus alunos, e a experiência entre os membros do grupo tornou-se mais rica e dinâmica, tal fato pode ser comprovado pelo seguinte episódio:

Os alunos encontravam-se reunidos na sala de aula, junto ao professor e executavam ao violão os exercícios rítmicos de Aderbal Duarte. Após finalizarem esta atividade, o professor pediu aos alunos para “passar o arranjo do Barquinho”, do mesmo autor. Segundo ele, a escolha por esse tipo de música, bem como as músicas retiradas do *songbook*, “proporcionam um estudo coletivo entre os estudantes, porém, para trabalhar a técnica, ele prefere peças de Radamés Gnanatti”. Para tanto, ele pensa que “a aula individual é a mais adequada”. Após esse comentário, professor e alunos retornam à execução, e a música é tocada do início ao fim sem interrupções e com sucesso (MOURA, 2007).

Embora houvesse uma preocupação eminente do Professor 2 em relação à necessidade de realizar um trabalho técnico com os alunos, diante das circunstâncias em reunir vários estudantes em um mesmo horário, isto não foi possível. Por outro lado, apesar da aula em grupo não ter propiciado o trabalho com a técnica, como o professor almejou, a

execução da peça sem interrupções denotou uma forte experiência musical entre os indivíduos, o que, para Swanwick (2003), é mais importante no processo de ensino e aprendizagem, pois, nem sempre, restringir o estudo do instrumento à técnica ou a qualquer outro elemento da música deliberadamente implica em desenvolvimento musical, como aconteceu naquele momento.

O fato do desenvolvimento dos alunos durante as execuções em grupo, por vezes, pode estar muito mais vinculado ao interesse ou prazer de tocar, que gera motivação, que a limitação de executar a leitura da música tocando-a em um andamento rápido, por exemplo. Até porque, o próprio ato de tocar em grupo requer dos estudantes toda atenção possível, já que a execução musical não depende do bom desempenho instrumental de um único indivíduo, mas do envolvimento de todos. Portanto, nem sempre a habilidade técnica pode validar a experiência musical como sendo ou não significativa. Então, de certo modo, a estratégia utilizada pelo Professor 2 de reunir os alunos em conjunto corroborou para o desenvolvimento individual a partir da vivência musical com outros colegas.

Em outra experiência, em uma das aulas filmadas do Professor 2, notou-se claramente o encantamento dos alunos com a música estudada, tanto pelos sorrisos quanto pela descontração dos corpos. Uma vez que os alunos tocavam a música “Que nem Jiló”, o professor os acompanhava com o caxixi. Ao término da execução, os alunos mostraram-se satisfeitos pela execução integral da peça, sem interrupções e davam risadas, contagiados pela liberdade de expressão que a experiência propiciou (MOURA, 2007). Enquanto os estudantes tocavam a música eles se movimentavam como se estivessem dançando. Isto, de certa forma, foi rompendo com a tradição do formalismo levando a crer que o ensino da música ou do instrumento pode ir além do que simplesmente formar virtuosos. Assim, comparada à música, as aulas são permeadas entre momentos de tensão e repouso, por isso o ambiente “relativamente formal” ressaltado anteriormente.

A tensão diz respeito aos momentos em que os alunos não conseguiam alcançar a execução da peça por inteiro, tendendo a interromper em determinados trechos da música. Por exemplo, como aconteceu em outra aula filmada, após várias tentativas ao tocar a música “Brasileirinho”, de João Pernambuco, o aluno Renato estava com os lábios da boca contraídos e o professor que se sentiu incomodado disse: “cuidado para não morder os lábios”, e o aluno sorriu e disse: “é a tensão, a tensão, a tensão” (MOURA, 2007). Ele tocava olhando fixamente a partitura e embora a música não estivesse completamente memorizada, Renato conseguiu acompanhar a leitura musical. Porém, o fato do professor acrescentar à execução da peça o metrônomo, para que os alunos tocassem no andamento indicado, acabou exigindo dos estudantes mais atenção tanto em relação à leitura quanto em relação ao andamento. Com base nesses aspectos, a conclusão foi que a velocidade do andamento acarretou a mudança no comportamento do aluno entre tocar a música de modo espontâneo e passar a tocá-la a partir de um andamento estipulado previamente.

Então, o fato é que as posturas dos indivíduos podem informar o quanto a experiência musical pode ser ou não significativa e que o fato de realizar um trabalho musical efetivo também está vinculado às estratégias adotadas pelos professores. Acerca disso, Swanwick (2003) defende a tese de que “é o professor que deve por planos para a transformação de materiais sonoros para caráter expressivo e para a integração de gestos em forma” (SWANWICK, 2003, p. 66). O professor é o responsável em promover o discurso musical, não a partir da ênfase dada a determinado elemento musical, mas a partir do envolvimento de todos os elementos, ou seja, como serão utilizados pelos indivíduos a fim de que as músicas tocadas se transformem em gestos significativos. Nesse processo, o professor tem um papel relevante, porém quem informa se houve ou não o envolvimento musical pretendido são os alunos e como isso nem sempre está bem definido quando eles falam todos

os gestos, sinais, expressões faciais, emitidos por eles, podem dizer algo acerca do que pensam.

As dinâmicas de ensino e aprendizagem aplicadas pelo Professor 1 se diferenciam em alguns aspectos das estratégias utilizadas pelo Professor 2, que vão desde a seleção do repertório até os elementos musicais mais enfatizados. Trata-se, pois, das diferentes maneiras de abordar os elementos musicais a fim de também propiciar uma experiência musical ampla aos estudantes, objetivando o desenvolvimento musical dos mesmos. Por exemplo, antes de apresentar o repertório de MPB para os alunos, nos primeiros dias de aula, o Professor 2 sugeriu que fossem trabalhados os exercícios rítmicos de Aderbal Duarte. Ele tinha convicção de que trabalhar com exercícios técnicos para a mão direita poderia contribuir para que os alunos adquirissem conhecimentos de ritmos característicos da MPB como a bossa-nova. Por sua vez, isso facilitaria tanto o processo de execução de músicas com o mesmo ritmo quanto a formação de acordes característicos como sétimas, nonas e diminutos.

Com os alunos do Professor 1 verificou-se que eles partiam direto para o estudo das músicas, ou seja, para a leitura musical e interpretação das partituras, o que não significou que fosse uma experiência musical inválida. Foram estratégias aplicadas de modos diferenciados, mas o intuito final era a promoção do desenvolvimento musical. Sendo assim, as aulas começavam com os alunos apresentando as peças ao professor e, à medida que iam tocando, o professor fazia comentários sobre a *performance* do estudante ou qualquer outro aspecto da música que precisaria ser focado. Isto pode ser confirmado a partir do seguinte trecho, durante a quinta aula observada:

A música em estudo é “Retrato brasileiro” – choro lento - de Baden Powell. O professor inicia a aula chamando atenção para que o aluno Marcos toque a música de modo que fique com a “cara de música brasileira”. O aluno concorda dizendo que: “vi um violonista tocando essa música bem quadrada e nem parecia ser música brasileira”. Em seguida o professor toca a música para que Marcos perceba a expressão, o aspecto melódico que caracteriza e determina um tipo de dinâmica mais cantada, como uma canção. Embora a música esteja registrada em partitura, a melodia que as notas representam

poderá ser cantada ou solfejada, com intuito de facilitar a interpretação. O professor diz que a primeira parte da música, composta por duas frases, é tocada sem repetição, mas pede ao aluno que se detenha, primeiramente, com a leitura da peça para que depois passe a trabalhar os demais aspectos musicais que envolvem a interpretação, como a melodia, a expressão, o ritmo e a harmonia (MOURA, 2007).

Verifica-se que durante a aula o Professor 1 menciona vários elementos musicais, apesar do enfoque para a leitura preceder todos os outros elementos ressaltados, o professor acredita que tal enfoque conduziria o estudante a uma experiência válida, isto porque, uma vez que, automatizada a leitura, o aluno poderia se desenvolver em outros aspectos musicais. Portanto, ao solicitar que Marcos imprimisse à sua *performance* um caráter de “música brasileira”, o professor não limitou o conhecimento musical à leitura de notas, mas forneceu ao aluno informações para que pudesse transformar notas em expressão, gestos significativos. Em uma perspectiva mais ampla, infere-se que esses fatos demonstram distintas possibilidades de favorecer o envolvimento do aluno com outros aspectos também implícitos na música e que a notação por si só não consegue demonstrar.

Quando o aluno Dante teve aulas individuais com o Professor 2, a sua estratégia assemelhou-se à estratégia adotada pelo Professor 1, tanto no que diz respeito ao tipo de peça estudada - que normalmente era MPB registrada em partitura - quanto ao processo do estudo do violão. Deste modo, diante da dificuldade do aluno Dante, em executar a peça, ficou evidente que a estratégia aplicada pelo Professor 2 não estava restrita apenas à leitura da notação musical. Ao mencionar elementos musicais que sugerem expressão e dão forma à música, o professor é solícito em pretender que o aluno transcenda a capacidade de leitura, como segue no trecho abaixo:

O aluno Dante, inicia a aula tocando “Valsinha” de Chico Buarque e Vinícius de Moraes - arranjo de Marco Pereira -, a mesma peça estudada durante a aula passada. Assim, sempre que Dante sente dificuldade em algum trecho da música, ele interrompe a leitura e recebe ajuda do professor. Nota-se que o aluno tem dificuldade não apenas na leitura, mas também na interpretação dos sinais de dinâmica impressos na música, bem como no andamento. Então, o professor comenta: “é bom tocar a peça como o cara

quer”. Em seguida, o professor demonstra, tocando ao violão, os acordes a partir da sétima casa, e enquanto isso o aluno observa. Ao tocar, o professor destaca aspectos da dinâmica, que conduzem à expressão e confere à música um caráter “genuinamente de música brasileira”, cantada, embora não tivesse letra, como entende o professor. Dessa forma, o professor prossegue cantando a linha melódica para que o aluno “pegue o espírito da música”. Agora o aluno prossegue, tentando tocar de acordo com os aspectos ressaltados pelo professor (MOURA, 2007).

Tomando como base as quatro camadas propostas por Swanwick (2003) – material, expressão, forma e valor – provenientes dos três níveis de metáfora, tornou-se notório o fato de que os elementos ressaltados pelos professores, como a melodia, o fraseado, a dinâmica, a estrutura da peça, puderam ser enquadrados em algumas delas. Todavia, o mais importante foi observar que os alunos não estavam restritos à leitura fragmentada da peça ou ao conhecimento isolado de cada elemento musical. O desenvolvimento musical aconteceria então, no momento em que os estudantes conseguiram fazer com que as estruturas da peça se traduzissem em valor e sentido para os mesmos. Entendendo a música a partir de um processo de mudança metafórica, acredita-se que a estratégia aplicada pelos professores propiciou uma rica experiência musical, mas para alcançar o resultado final o esforço pessoal de cada aluno quanto ao estudo seria de significativa relevância.

Verificou-se, com base nas estratégias ressaltadas, que o desenvolvimento musical ultrapassava a leitura de notas simplesmente, mas envolveu uma série de etapas que dependeram, sobretudo, dos esforços pessoais dos estudantes. Nisso, percebeu-se que os professores se preocuparam durante as aulas das disciplinas em chamar atenção dos alunos para os vários elementos que as músicas apresentaram não os limitando ao estudo de um aspecto somente. Então, a experiência musical em sala de aula teve valor para os educandos à medida que estes conseguiram modificar seus conhecimentos iniciais adquiridos. Exemplo disso é o fato de que, logo no início do semestre era natural que o estudo das peças estivesse mais restrito à leitura rítmica, melódica, à formação dos acordes, à digitação dos dedos da mão esquerda, enfim, ao estudo fragmentado desses elementos. Contudo, o estudo constante

do repertório selecionado para o violão é que deveria conduzir os educandos à transformação de estruturas simbólicas em experiências musicais significativas.

Constatou-se que o desenvolvimento dos alunos, notado através da execução de peças, em nível de dificuldade mais elevado, estava diretamente relacionado ao desempenho individual de cada um deles. Apesar de que, com o passar dos meses, isto poderia ser atenuado, é de se ressaltar que não são os meses que determinam o desenvolvimento musical dos estudantes, mas o esforço pessoal de cada um que buscava estudar o repertório além dos horários das aulas. Nesse processo, coube aos professores estimular os alunos para que tocassem peças com algum grau de dificuldade mais elevado, como aconteceu com o estudo das cinco peças de Celso Machado, registrado a partir do seguinte trecho:

A aula tem início com o professor dizendo aos alunos que precisava saber como eles estão lendo a primeira vista. Então, passaram a estudar a peça brasileira “Marchinha de Carnaval”, de Celso Machado. O professor explica aos alunos que a música em estudo é parte de um conjunto de peças para dois violões, composta de cinco peças ao total e em vários andamentos: uma “Modinha” (largo); uma “Marchinha de Carnaval” (moderato); um “Baiãozinho” (andante); um “Chorinho em la menor” (moderato) e finalmente um “Sambinha” (moderato) [...]. O professor prossegue dizendo: “agora é o momento de tocarem peças brasileiras que exigem um pouco mais de trabalho rítmico, pois já tiveram uma base, antes, com os exercícios de Aderbal Duarte” (MOURA, 2007).

As peças selecionadas exploram em demasia o elemento rítmico ao violão e cada uma delas diz respeito a um tipo de ritmo da música popular brasileira. A primeira peça estudada durante a referida aula - “Marchinha de Carnaval” - está em compasso binário e tonalidade de la menor, sendo que o ritmo é caracterizado por colcheias, semínimas e mínimas. Em suma, os acordes empregados foram: menor com sétima; menor com sétima e bemol na quinta, acordes maiores com sétima, maiores com sétima maior, e que foram trabalhados no campo harmônico de la menor. Aparentemente, a música não apresentava qualquer dificuldade técnica mediante a observação da sua estrutura, entretanto, a solicitação do professor para que os alunos realizassem uma leitura da peça “a primeira vista” acabou por

gerar tensão entre os estudantes. Assim, embora a meta a ser alcançada fosse que os alunos conseguissem ler a peça integralmente, sem interrupções, uma vez que estariam avançados neste aspecto, não foi alcançado um resultado satisfatório como se pode perceber no decorrer da mesma aula:

Antes de dar início à execução da música, o Professor 2 e seus alunos, decidem quem farão o primeiro e o segundo violão. O primeiro violão ficou a cargo do aluno Renato, enquanto o segundo violão ficou a cargo do professor [...]. Como o aspecto rítmico é um elemento bastante explorado, acabou por dificultar a leitura ao instrumento, isso fez com que o aluno Renato interrompesse a execução em vários momentos. Ele dizia que não estava conseguindo ler ao mesmo tempo o ritmo e a melodia. Após ser interrompida a execução, o professor e os demais alunos da aula, partem para a discussão sobre a harmonia da peça e decidem não mais retomá-la. Então os alunos se comprometem em estudá-la para tocarem na próxima aula (MOURA, 2007).

Percebeu-se que cada música trouxe consigo algum elemento musical de destaque e que poderia fornecer informações relevantes aos estudantes. Os Professor 2, por sua vez, buscou enfatizar cada elemento da maneira mais adequada possível ao contexto da peça para que os alunos, a partir da prática com o violão, pudessem se desenvolver. Quando o Professor 2 propôs que os alunos lessem a primeira vista, acreditava que, por vezes, estariam preparados para explorar outras possibilidades da música, que não estavam restritas apenas à leitura rítmica e melódica. Por exemplo, a expressão, a forma, o suíngue implícito na peça, até por se tratar de uma marcha de carnaval, que possibilita maior liberdade de expressão. Esse episódio faz lembrar o que Swanwick (2003) destaca acerca do empenho do profissional, ou seja, mesmo que o professor propicie o discurso musical durante as aulas, não se sabe ao certo se tal meta será alcançada.

Dentre os alunos do Professor 1, Marcos foi o aluno mais assíduo durante as aulas e se destacou pelo seu empenho, pela quantidade de peças estudadas, bem como pelo nível de dificuldade de cada uma delas de tal maneira que se percebeu um desenvolvimento progressivo do aluno ao tocá-las. Marcos, praticamente, estudava duas músicas a cada aula e

mesmo que fossem repetidas em aulas posteriores, a partir do desempenho do aluno o professor ressaltava outros elementos que precisariam ser mais trabalhados. Como aconteceu com Marcos ao tocar o Estudo n. 1, de Villa-Lobos, fato que foi observado durante a décima aula, no mês de maio. Após tocar o Estudo, o professor fez uma série de comentários acerca dos ligados da peça, do deslocamento da mão esquerda no braço do violão, assim como do arpejo realizado com os acordes diminutos localizados do compasso 12 ao terceiro tempo do compasso 24 (MOURA, 2007).

Na mesma aula do mês de maio, o aluno iniciou tocando a música “Retrato Brasileiro” sem interrupções, e o professor apenas sugeriu que o aluno estudasse cada parte da música para depois tocá-la por inteiro (MOURA, 2007). Nesse ponto, percebeu-se que o estudo da música ainda é visto de modo fragmentado, em seus elementos constitutivos. Aqui, as duas partes em que a música foi dividida, representam a sua forma, sendo, portanto, partes independentes. Mesmo que o intuito tivesse sido facilitar a prática do instrumento, constatou-se que o desenvolvido musical aconteceu a partir do estudo de elementos isolados, para depois serem transformados e re-elaborados. Isto não significou que a leitura da peça a qual foi dividida em partes, não tivesse propiciado uma experiência musical significativa. O importante, contudo, foi perceber que durante o processo e através da interpretação da peça, Marcos conseguiu imprimir um novo caráter à música dando vida à sua *performance*.

Por outro lado, o aluno Hugo não foi tão assíduo às aulas, por estar quase sempre ocupado com atividades não-escolares. Mesmo que o Professor 1 abordasse vários elementos da música que deveriam ser trabalhados, o estudo da música restringiu-se à leitura da partitura. Na concepção Swanwick (2003), a experiência musical deste aluno ficaria restrita ao primeiro nível de metáfora, pois o máximo que conseguia tocando o violão era que as notas se transformassem em melodias. Mesmo que fossem oferecidas sugestões de interpretação para a música, não foi percebida qualquer decisão desse tipo durante a execução musical. Para

tanto, seria necessário que o aluno se dedicasse mais ao estudo do repertório proposto, como se pode confirmar a partir do trecho abaixo:

Logo que chegou à sala de aula, Hugo justificou suas ausências dizendo que precisou viajar com a sua banda, então o Professor 1 perguntou se ele havia levado as músicas para estudar durante a viagem. O aluno respondeu que não teve tempo. Em seguida, o professor solicitou a Hugo que tocasse a música “Se ela perguntar”, de Dilermando Reis: “bem apaixonado”, referindo-se ao aspecto da interpretação musical. Percebeu-se que Hugo, realizava a leitura da peça, porém com dificuldade, interrompendo em vários trechos, mas o professor esperou até o fim da execução. Terminando de tocar, o professor solicita que Hugo, novamente, toque a segunda parte da música. Enquanto isso o Professor 1 vai detectando as dificuldades técnicas do aluno e a cada dois ou três compassos, interrompe a execução sugerindo novas possibilidades de digitação para a mão esquerda (MOURA, 2007).

Verificou-se que ao detectar a dificuldade de leitura do aluno, o Professor 1 tende a aplicar a estratégia para a digitação da mão esquerda a fim de facilitar a leitura da peça. Embora, no início da aula, o professor esperasse por um resultado satisfatório em que o aluno efetuasse a execução da peça com expressão - “bem apaixonado” - surpreendeu-se ao deparar com o não desenvolvimento do aluno em relação à leitura musical. Tal fato obrigou o professor a interromper o processo da execução da música interferindo não só na digitação dos dedos, mas também sobre a própria interpretação da peça uma vez que o aluno já poderia ter avançado nesta etapa do desenvolvimento. Como se pode observar:

Após digitar toda a peça, o professor pega o violão e toca a segunda parte da música para que o aluno entenda a melodia, o ritmo e a interpretação da música que deve ser mais cantada, até porque a música foi escrita a partir de uma canção já existente. Então, o aluno pega o violão e toca, mas, não satisfeito, o professor insiste que ele toque cantando para que sinta “o que a música está falando”. O aluno prossegue enquanto o professor canta para que ele toque, conforme as considerações feitas. Entretanto, o resultado da execução foi uma sonoridade “suja”, como disse o professor, e além do aluno ter que estudar mais, o Professor 1 ressalta que Hugo entendeu a idéia principal da música: “tocar como se estivesse cantando e com sentimento” (MOURA, 2007).

Após o estudo de todas as peças propostas no decorrer do semestre, os professores reuniram seus alunos a fim de que apresentassem, em uma única audição, algumas peças do repertório estudado. A intenção era que os alunos pudessem partilhar, entre os demais

colegas, um pouco das experiências vividas durante o primeiro semestre de 2007, das dificuldades durante o estudo do violão, suas expectativas com o repertório selecionado e com as aulas. Além da presença dos alunos Marcos, Dante e Renato, a audição contou ainda com a participação de alunos das disciplinas Instrumento (violão), contudo o foco permaneceu centrado sobre os três primeiros alunos mencionados.

A proposta inicial da audição teria sido satisfatória caso houvesse mais participação por parte dos alunos. Embora os estudantes tivessem demonstrado interesse no que diz respeito à execução das músicas, apenas o aluno Marcos ao falar sobre a peça selecionada para tocar mostrou conhecimento acerca da biografia do compositor. Marcos interpretou a música “Retrato Brasileiro”, de Baden Powell, e realizou a execução da obra cumprindo o andamento proposto na partitura e imprimindo à música um caráter mais expressivo, como se estivesse cantando a melodia. Enquanto os alunos Dante e Renato tocaram a música “Brasileirinho” de João Pernambuco e arranjo para o segundo violão de Jailson Coelho. Dante tocou o violão solo da mesma música, utilizando para tanto, a leitura da partitura no original e Renato tocou o acompanhamento para o segundo violão. Embora tivessem realizado uma interpretação satisfatória, obedecendo ao andamento, aos sinais de dinâmica, e isto foi importante para dar sentido à expressão, não houve qualquer espécie de comentário acerca da música executada pelos estudantes.

Os professores, ao final da audição, esperaram que os alunos tomassem alguma posição acerca da tal experiência. Alguns alunos da disciplina Instrumento (violão) se manifestaram, mas não houve manifestação de nenhum dos alunos da licenciatura. Notou-se que os alunos estavam intimidados, tanto por causa da presença de outros colegas que não eram do curso quanto pelo fato de não estarem habituados a tocar em público. Então, percebendo o sentimento de medo impresso em cada face e os sorrisos discretos, os professores acrescentaram seus comentários acerca da experiência por eles proposta. Até

mesmo para que esse tipo de programação não fosse o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que teve como único fim o produto de uma apresentação em público, sem levar em conta toda experiência musical anterior à audição.

Segundo Swanwick (2003), é preciso ter cuidado para que formatos de apresentações deste tipo não tornem a música pouco significativa e longe do interesse dos alunos, podendo acarretar em tédio e saciedade para os mesmos. Porém, não foi o caso da audição proposta, porque os estudantes não foram submetidos a longos ensaios nem mesmo à repetição exaustiva das músicas. Uma vez que o intuito era que eles pudessem partilhar de suas experiências observando o desenvolvimento musical de cada um, todos os educandos estavam, *a priori*, em pleno acordo e dispostos a participar desse momento de interação. Com exceção do aluno Hugo que confirmou sua presença em uma das aulas, porém não compareceu no dia estabelecido.

Finalmente, conclui-se que as estratégias de ensino e aprendizagem do violão, aplicadas pelos professores, estão vinculadas aos recursos que o repertório de música popular brasileira tende a oferecer. Não há utilização de qualquer método por parte dos docentes, mas o desenvolvimento musical dos indivíduos pode ser percebido a partir das músicas estudadas, bem como da ênfase dada aos seus elementos e do estímulo musical aos sujeitos, além das suas respostas pessoais em relação ao próprio estudo proposto nas aulas das disciplinas. Como as abordagens foram realizadas a partir dos recursos que as músicas ofereceram, por exemplo, se o ritmo era o elemento mais freqüente, foi natural que o professor enfatizasse tal elemento para que os alunos, apreendendo a rítmica musical, não permanecessem nela, mas os conduzisse à transformação dos elementos materiais em gestos significativos de forma e valor.

Da mesma maneira, a leitura musical foi outro elemento bastante enfatizado tendo em conta as dificuldades dos alunos ao iniciarem os estudos com o repertório e a prática do

instrumento. Contudo, verificou-se que diante dos aspectos mencionados, os professores buscavam sempre apontar outras possibilidades para a execução das músicas que não estavam restritas apenas a leitura de notas. Por exemplo, quando chamavam a atenção dos alunos para as diferentes possibilidades de interpretação, a expressão musical, a dinâmica, a estrutura da peça, dentre outros aspectos. Logo, percebeu-se, que para o desenvolvimento dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem do violão, foi necessário que eles também estivessem dispostos a praticar o instrumento além do horário da aula. Assim, alguns dos estudantes puderam partir para experiências musicais mais profundas, enquanto que outros alunos, em certo momento, ficaram restritos a leitura das músicas, sem enfatizar elementos que poderiam dar vida à própria *performance*.

4.4 Fatores que Influenciam o Desenvolvimento Musical dos Estudantes

Nessa categoria, aponta-se as influências de alguns fatores subjacentes sobre o desenvolvimento musical dos estudantes. Tais fatores concernem às atividades práticas e pessoais, ao estudo individual, às dificuldades que impediram o processo de desenvolvimento musical, dentre outras. Sua identificação foi de fundamental relevância nesse processo de entendimento do desenvolvimento como transformação metafórica, porque mostrou que cada aluno teve sua forma e estratégia para se desenvolver musicalmente, por vezes, além dos níveis propostos por Swanwick (2003).

4.4.1 Interesse

Um dos primeiros fatores detectados durante o processo de investigação do desenvolvimento musical dos alunos diz respeito ao interesse pelo repertório de música popular brasileira para violão. As falas denotaram que os alunos tiveram interesses diversos quanto ao estudo da MPB no repertório das disciplinas, fator este que influenciou diretamente

sobre o desenvolvimento dos mesmos. Portanto, para alguns alunos, desenvolver-se musicalmente e a partir dos recursos da MPB, significou dominar a técnica do instrumento. Para outros, porém, a intenção foi adquirir conhecimentos que transcendessem o domínio técnico do instrumento. Como se observou no trecho que se segue, em que o aluno Marcos deixou transparecer alguns conhecimentos após eleger o repertório de MPB para seu estudo:

Mais conhecimento, [...] um conhecimento de causa e conseqüência é, e História e Cultura, a gente passa, a saber, mais sobre História da Música Brasileira, [...], principalmente que decorre do século XX até os dias de hoje, é a gente passa a ter mais noções de, [...] harmonização [...] e músicas de estilo bossa-nova, é mais noções de, de ritmo, como os ritmos nordestinos é, a improvisação na bossa-nova [...] e é isso, passa uma riqueza maior (Marcos).²³

A análise do discurso do aluno revelou que estudar música popular brasileira possibilita ir além da prática do instrumento já que pode “saber mais sobre História da Música Brasileira”. O aluno parece ter consciência de que existem outros aspectos envolvidos que o estudo da MPB oferece e que, transcende o ato de simplesmente executar o instrumento desvinculado-a do seu contexto histórico e social. Além disso, ao mencionar acerca da “improvisação na bossa-nova”, Marcos deixou subentendido que também há conhecimentos nesse âmbito e que ultrapassam o ato isolado de apenas ler músicas na partitura, considerando que a improvisação poderia ser realizada a partir de uma idéia melódica ou rítmica, por exemplo.

Vale ressaltar ainda que foi detectado outro tipo de interesse durante a fala do aluno Marcos, relacionado à execução musical ao violão e que nem um outro aluno mencionou a esse respeito:

O fato de eu poder, ler uma partitura, aprender uma música, poder executar, e escutar uma música, e escutar o que eu estou gostando porque eu estou tocando, já é algo, que, que é uma felicidade, assim, que, é indescritível. Eu

²³ Entrevista filmada em DVD no dia 16/05/2007

adoro tocar violão, e quando consigo tocar o que eu gosto de escutar, é a parte que eu mais gosto assim, já valeu todo aprendizado (Marcos).²⁴

Em contrapartida, o interesse do aluno Hugo com o repertório estava associado ao fato de que, como guitarrista, as músicas poderiam contribuir para a prática do instrumento. Nessa perspectiva, para ele, estudar peças para violão de compositores brasileiros que têm uma larga experiência como guitarristas, traria algum tipo de conhecimento aplicável à prática do instrumento, como se constatou a partir do trecho ressaltado que se segue:

Um exemplo, eu tô estudando agora uma música de Hélio Delmiro. Hélio Delmiro é um guitarrista, [...] ele toca guitarra elétrica. Entretanto, eu tô estudando um arranjo feito pra violão, pra violão de uma música dele, que ele toca, porém, com guitarra elétrica, eu acho legal, essa relação [...] que existe pra gente estudar esse tipo de repertório (Hugo).²⁵

Tendo como base a fala de Hugo ao ser entrevistado, notou-se que embora o aluno tivesse convicção em relação à escolha do repertório, que seria interessante para sua vida prática como guitarrista, ele não mencionou qualquer elemento musical em relação à peça “Emotiva n.1”, de Hélio Delmiro. Assim, não seria possível apontar quais os aspectos da música Hugo considerava relevante para ter seus conhecimentos aplicados ao estudo da guitarra. Todavia, ao ser instigado acerca do que pensava sobre o estudo da MPB no repertório para violão durante a mesma entrevista, Hugo diz:

A parte rítmica, pra mim, a música é mais, mais rica do mundo, a música brasileira. Acho que dá suporte pra tudo. Se a gente estudar música brasileira dá suporte pra gente tocar praticamente qualquer tipo de música do repertório popular, não só popular. Você cria elementos rítmicos, você cria uma parte harmônica (Hugo).

Dessa vez, Hugo fez menção a dois elementos que caracterizam a MPB, o rítmico e o harmônico, contudo não ressaltou que tipo de ritmo ou a que estrutura harmônica a riqueza musical estava submetida. Sua resposta ainda é demasiada vaga para informar, com precisão, a qualidade dos elementos que fazem da MPB a “mais rica do mundo”. Talvez o aluno tivesse

²⁴ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

²⁵ Entrevista filmada em DVD no dia 23/05/2007

consciência de tal “riqueza”, mas a falta de clareza em sua fala denotou uma visão superficial do repertório estudado. Interpretando o discurso de Hugo à luz da tese de Swanwick (2003), o aluno só teria se desenvolvido se conseguisse explorar, com mais detalhes, a unidade rítmica e/ou harmônica mencionada, caso contrário Hugo ficaria estagnado no primeiro nível metafórico. Por outro lado, não há como julgar o estudante sem levar em conta sua *performance* ao instrumento, pois nem sempre quando instigados acerca do que fazem, estão atentos ao que pode acontecer em uma obra musical.

Por outro lado, o interesse de Dante pelo repertório de MPB estava vinculado à sua prática profissional, pois como docente da área, conseguia aplicar o que aprendia durante as aulas na disciplina, como se pode observar no seguinte trecho:

Tenho trazido, tenho pegado isso aqui da faculdade, e jogado pra os meus alunos particulares de violão, e inclusive pra os meus alunos das escolas regulares. Tenho trabalhado com isso, tenho trabalhado com música, os ritmos nordestinos, forró, xaxado, baião, xote, tenho trabalhado samba, é maracatu, tudo isso. Tudo isso eu procuro trabalhar com os meus alunos em geral, sempre valorizando nossa cultura. Isso que eu aprendo aqui com o violão [...] me dá idéias de planejar aulas, de ver esse pensamento, de utilizar as músicas brasileiras (Dante).²⁶

O aluno especificou os elementos musicais mais utilizados durante suas aulas que dizem respeito à variedade de ritmos nordestinos, como “forró, xaxado, baião, xote”, dentre outros. Nesse sentido, percebeu-se que Dante conseguiu fazer associações entre padrões rítmicos oriundos das músicas estudadas durante as aulas das disciplinas e os ritmos por ele utilizados em seus planos de aula ou na prática escolar. Tendo em consideração a aplicação prática do aluno, infere-se que o aproveitamento do repertório estudado na disciplina supera as expectativas primárias de apenas executar músicas com habilidade técnica do violão, o que denota interesse e envolvimento musical.

²⁶ Entrevista filmada em DVD no dia 22/05/2007

Dos quatro alunos entrevistados, apenas Renato não atua como profissional da área, nem como músico, nem como docente ou em qualquer outro espaço não-escolar. Ao ser questionado nesse aspecto, ele se justificou da seguinte maneira:

Eu tô separando uma fase da minha vida só pra estudar, me dedicar, conseguir nesses dois anos, esse e o próximo, pra, minha preocupação é vir pra faculdade, estudar, ir pra casa estudar violão, [...] só assim. Eu não tenho essa pretensão de músico, de fazer cachê, não nesses dois anos, é só aprimoramento (Renato).²⁷

Verificou-se que seu interesse pelo estudo do repertório estava focado no desenvolvimento da execução do violão, ou seja, no domínio da técnica do instrumento, da leitura musical. A única pretensão do aluno com o repertório estava direcionada à aplicabilidade dos seus recursos para o violão. Entretanto, é importante ressaltar que Renato foi um dos alunos mais assíduos durante as aulas e sempre estudava todas as músicas propostas. Sendo assim, apesar dele não ter experiência prática como profissional da área, o aluno tinha consciência da relevância do estudo da MPB em sua vida acadêmica como foi percebido em outra passagem:

Eu quero melhorar em relação ao instrumento, a música popular brasileira é um canal fácil, de fácil acesso. Você querer tá tocando música toda hora, vai facilitar o seu aprendizado em relação à técnica. [...] acho que é isso. A MPB traz um canal mais fácil pra você buscar a técnica e buscar tocar, é uma questão de prazer, você liga o prazer que é uma coisa que você quer se tornar um profissional e ali você passa quatro horas sem levantar a coluna, [...] só vidrado, tocando, estudando (Renato).²⁸

Normalmente, para os alunos, estudar MPB significa desenvolver-se musicalmente, tanto em âmbito da técnica do violão quanto ritmicamente e harmonicamente. Pela ênfase dada aos referidos elementos, percebeu-se que os alunos atribuem grande importância ao estudo da MPB por oferecer diferentes tipos de ritmo e pela harmonização das músicas, ou seja, do trabalho realizado com os acordes. Assim, percebeu-se que os alunos pretendiam, ou já estavam aplicando seus conhecimentos na vida prática, porém suas respostas em relação

²⁷ Entrevista filmada em DVD no dia 16/05/2007

²⁸ Entrevista filmada em DVD no dia 16/05/2007

aos elementos musicais enfatizados ainda eram limitadas, o que denota dificuldade de expressão verbal. Todavia, isto não significa que o professor não propiciou o discurso musical durante as aulas, até porque a análise do discurso apontou que alguns alunos conseguiram aplicar seus conhecimentos, transformando ou fazendo associações entre padrões rítmicos semelhantes, por exemplo. Desta forma, pode-se dizer que há um conhecimento prático e musical desenvolvido, como bem ressaltou Dante, ao dizer que conseguia planejar suas aulas com base no conteúdo estudado no repertório da disciplina IS (violão).

Nessa perspectiva, não se pode limitar o desenvolvimento musical dos alunos, neste estudo, apenas aos três níveis de metáfora propostos por Swanwick (2003), mesmo porque o autor reconhece que existem outros níveis que poderão surgir. Acredita-se que o interesse pelo repertório levou os alunos a aplicarem alguns elementos estudados, não como uma unidade isolada, mas a partir de uma série de possibilidades, para compor, planejar ou desenvolver algum tipo de técnica adequada a outro instrumento, como aconteceu com o aluno Hugo. Para Renato, foi importante porque o motivou a praticar ainda mais o estudo do violão. Então, de uma forma ou de outra, o interesse foi um fator que teve influência direta ou indiretamente sobre o desenvolvimento musical dos estudantes estimulando-os à prática do instrumento e a outras descobertas, rítmicas ou harmônicas, que a MPB traz em seu conteúdo.

4.4.2 Entendimento Musical

O entendimento sobre as músicas estudadas foi outro fator detectado durante as entrevistas com os informantes. As evidências revelaram até que ponto a experiência musical durante as aulas das disciplinas foi ou não significativa para que os estudantes tivessem se desenvolvido. Desse modo, foi solicitado que durante as entrevistas os alunos descrevessem sobre uma peça a escolha, como pode ser observado nos trechos que se seguem. O aluno

Renato fez uma breve descrição acerca do seu entendimento sobre as cinco peças de Celso Machado que foram estudadas durante o primeiro semestre de 2007.

[...] o que eu percebi aqui é que isso é [...] uma introdução aos ritmos. Assim, você, numa partitura e [...], no máximo uma folha, você tem “Chorinho”, tem um “Baião”, apenas o que eu tenho, você tem um “Sambinha”, toda simples [...]. No sentido de dificuldade, digamos que numa escala de vídeo-game seria um *easy*, [...] e fora a parte do ritmo tem, algumas coisas que, eu não parei pra analisar essa peça, mas as peças têm mistura de modos, têm modulações, em algumas. Tem um lance aqui do Baião que usa o mixolídio, [...] O que eu posso dizer mais? São peças instigantes, são simples, mas são bonitas. O “Sambinha” é um exemplo disso. É uma peça simples, que tem uma introdução, tem acorde maior, o I maior, e o II, e o I menor, tem até preparação, coisas assim que não se estuda em harmonia, mas isso soa bonito, e, eu vou dizer, eu gostei de tirar essas peças, eu gostei muito de tocá-las. Falta fazer análise, essas coisas. Cê acaba fazendo no “olhômetro” (Renato).²⁹

Diante desta fala verificou-se que uma vez apreendida a leitura das músicas e conseguindo tocá-las ao violão, Renato apresentou um entendimento limitado ao ritmo, ao grau de dificuldade da peça “*easy*”, aos modos, modulações, aos graus da harmonia, dentre outros elementos destacados. Os termos por ele empregados, como “instigantes”, “tem um lance aqui do Baião”, de qualquer forma, não esclareceram ou informaram com precisão sua compreensão musical, e o processo de análise da harmonia empregada ficou reduzida ao que “soa bonito”. Em concordância com Swanwick (2003) insistir em nomear notas, acordes ou ritmos, por exemplo, é permanecer parado em nível material, sendo essa uma forma de análise incompleta.

Através do discurso do aluno as evidências também levam a crer que o hábito de executar no violão o repertório proposto nas disciplinas nem sempre significa uma compreensão ampla acerca de aspectos subjacentes à música, por exemplo, quanto à interpretação. Swanwick (2003) explica que todo processo de análise é redutivo, portanto, é parcial e incompleta uma vez que isto significa isolar em partes, ou seções específicas da música sobre a qual se teve uma experiência e focar o entendimento sobre um ângulo a

²⁹ Entrevista filmada em DVD no dia 14/06/2007

escolha. Assim, diz-se que ao expor os elementos isolados da música, o foco sobre aspectos relacionados ao ritmo, aos acordes ou à harmonia, Renato excluiu do contexto o caráter expressivo que a experiência intuitiva com a peça poderia denotar.

Por outro lado, o aluno Marcos, ao discorrer sobre a música “Retrato Brasileiro” não se ateu aos elementos fragmentados que a leitura da partitura ofereceu. Sua análise, porém, revelou um entendimento mais acurado do fenômeno musical, como se verificou através de sua fala:

Essa peça, pra mim, ela contribuiu muito em termos de interpretação, e dinâmica, [...] na execução do instrumento. Porque, em alguns trechos ela começa com o modo de mi menor, e o jeito com que ela se desenvolve, tinha um trecho em que você precisa executar uma dinâmica mais incisiva, pra chegar num momento de tensão, e aí então, resolver numa cadência perfeita, e aí tem um *ritornello* que volta, repete a música, passa para o modo maior, que, a meu ver, em termos de interpretação auditiva, seria um trecho mais alegre da música [...]. Muda de modo, vai pra Mi Maior, e escutando executar a música, fica uma parte mais alegre, mas sem esquecer a melancolia, da parte menor, então fica [...] alegre, porém com um olho na melancolia, é como se você visse o lado bom e o lado ruim de uma história um conto e, o jeito com que também vai se, vai [...] evoluindo, essa parte maior, chega também a um novo clímax [...], eu não diria tensão, mas [...] como se fosse um extravasamento, [...], perto do final [...]. Então em suma eu dividiria essa peça em duas partes, no quesito da partitura, que seria a parte menor e a parte maior, que seria melancolia e alegria respectivamente, porém em termos de estruturação musical, essa peça seria, é, [...] “A”, “B” e “A”. Que seria “A” a primeira parte, “B” a segunda parte que é a parte mais alegre, e um retorno a parte “A” que é a parte melancólica. A música é dividida dessas três maneiras, porém a peça tá em duas partes, o que vai implicar nela é a repetição de cada uma (Marcos).³⁰

Percebeu-se que o aluno recorreu a cada elemento musical para dar sentido à sua análise, conseguindo ir além do ato de nomear acordes ou ressaltar a própria divisão da música em partes “A”, “B” e “A”, relativa à forma musical. Aqui forma não se resume aos grandes blocos arquitetônicos ou fórmulas idiomáticas, como o rondó, em vez disso, relaciona-se com o efeito de dissolução da estrutura e da quebra de expectativas (SWANWICK, 2003). Pelos elementos mencionados, de interpretação, dinâmica, tensão, dentre outros, Marcos foi tecendo relações que informaram o caráter expressivo da música.

³⁰ Entrevista filmada em DVD no dia 16/05/2007.

Então, seu desenvolvimento foi dado a partir de como ele conseguia transformar estruturas simbólicas na música em experiência significativa, conferindo-lhe sentido e valor à sua interpretação analítica. Na mesma entrevista, Marcos ressaltou que o mais importante durante a execução não seria “errar uma nota”, o que tinha valor para o estudante era a possibilidade de interpretação que poderia imprimir à música.

Outro detalhe relevante durante o processo de análise desenvolvido por Marcos foi quando mencionou o termo “interpretação auditiva”. Diante deste entendimento, remeteu-se o que Marcos mencionou ao que Swanwick (2003) chama de “exame intuitivo”. Isto significa que o aluno ouviu, intuitivamente, sons como formas expressivas. À medida que lia cada nota transformava, mentalmente e verbalmente, estruturas simbólicas em melodias, depois em gestos que, finalmente, resultaram em uma experiência significativa. O aluno conseguiu, então, realizar o “salto metafórico” em direção ao significado expressivo da música, de acordo com Swanwick (2003). Verificou-se ainda que os adjetivos mencionados por Marcos (alegria, melancolia, clímax) remeteram ao terceiro princípio atribuído por Swanwick (2003) durante um processo de educação musical, que diz respeito à “fluência”. Para o educador, a fluência está associada tanto à habilidade auditiva de imaginar a música, quanto à habilidade de controlar um instrumento ou a própria voz.

Em outra experiência o aluno Hugo falou sobre a música “Se ela Perguntar”, de Dilermando Reis e Jair Amorim. Embora seu discurso tenha se mostrado um tanto quanto confuso devido às terminologias aplicadas, verificou-se que seu desenvolvimento não se restringiu, ao menos durante seu discurso, à leitura da notação musical, como se pode ver logo abaixo:

Nem sempre o que tá escrito, você tem que tocar a figura com o tempo certo dela. Você, de acordo com o sentimento que você quer imprimir na música, você pode atrasar, você pode aumentar um pouco o valor da figura, entendeu? Mais ou menos isso aí, pra [...] passar realmente o sentimento [...]. Esse tipo de música, se você for tocar ela ao pé da letra [...] fica muito duro,

assim, muito sem sentimento mesmo, tem que deixar um pouco mais livre, eu acredito nisso (Hugo).³¹

A música mencionada por Hugo está na tonalidade de mi menor e embora esteja registrada em partitura, contém letra, o que lhe confere a característica de uma canção. Isto lhe imprime a idéia de que, ao ser executada, o ouvinte tem a sensação de que a música esteja sendo cantada. Por isso, entende-se que ao dizer: se “tocar ao pé da letra [...] fica muito duro, assim, muito sem sentimento [...]”, o aluno fez referência à qualidade de uma peça cantada que requer expressividade. Logo, a análise de Hugo sobre a obra, não ficou reduzida a nenhum elemento simbólico da partitura. A única preocupação evidenciada pelo aluno, a esse respeito, é em relação às notas musicais e, mesmo assim, não reteve seu entendimento a tal unidade. Hugo imaginou, auditivamente, o “sentimento” subjacente à música, que demandou certo caráter expressivo, então, acredita-se que há um senso de estrutura no que foi dito.

Além de ter sido sucinto em seu entendimento sobre a música “Brasileirinho”, de João Pernambuco, Dante foi o primeiro aluno a tocar na questão sobre a estética musical, como pode ser conferido:

Ela é simples, ela basicamente tem essa idéia em semicolcheias, a harmonia é tipicamente chorinho [...], tem as escalas, também, cadência do choro, eu gosto bastante da estética, a melodia é bonita, e pra quem eu toquei todo mundo gostou, e também eu acho que cai, cai no gosto do povo né? Ela [é] bastante musical e tecnicamente a harmonia dela, ela é simples, também, enfim, é isso (Dante).³²

No entanto, tratou-se de uma “experiência estética” que se resumiu à “melodia bonita”, à nomeação dos elementos musicais ou dos materiais musicais (semicolcheias, escalas, cadência). Sem a pretensão de discutir o termo empregado pelo aluno, Swanwick (2003) opta pela utilização do termo “fluência” em lugar de “estética”. Para o autor, diz respeito ao discurso musical do início ao fim, que constitui o terceiro princípio proposto por

³¹ Entrevista filmada em DVD no dia 06/06/2007.

³² Entrevista filmada em DVD no dia 19/06/2007.

ele para informar sobre o ensino da música. Com base na análise de Dante, verificou-se que seu desenvolvimento em relação à experiência com a música permaneceu estático na camada material.

Diante das falas ressaltadas, a análise do discurso dos indivíduos revelou que há uma tendência imanente em restringirem seus conhecimentos musicais a dimensões que limitam o entendimento da música aos elementos materiais, como a leitura de notas, acordes, divisão das obras em seções. Por sua vez, tais limites impedem que os estudantes transcendam a simples leitura de algum desses elementos impressos em partitura correndo o risco de não se desenvolverem integralmente. Poucos são os alunos que conseguem ir além com as suas descrições verbais, como os que imaginam sons fragmentados assumirem novas formas que, gradualmente, passam a configurar gestos claros, com sentido, forma e valor. Alguns deles conseguem, enquanto outros não, sendo notória a diferença em suas descrições verbais.

Desta forma, comparando as falas dos alunos às suas *performances* ao violão, ou seja, às decisões tomadas ao executar as peças - escolha do andamento, dinâmica, níveis de acentuação, movimento do fraseado - conclui-se que eles conseguiram informar muito mais sobre o caráter expressivo da música. É evidente que alguns mais que outros, entretanto o fato é que ao tocar o violão, informam muito mais sobre o próprio desenvolvimento musical que ao discorrer verbalmente. Assim, em concordância com Swanwick (2003), processos dinâmicos como o ensino da música não se restringem a fórmulas, portanto, o desenvolvimento musical dos estudantes deve transcender esses aspectos.

4.4.3 Improvisação

Durante as entrevistas percebeu-se que a improvisação foi outro fator identificado dentre os alunos que entenderam a necessidade de se desenvolverem nesse âmbito. Desta forma, notou-se que os indivíduos sentiram falta da improvisação durante as aulas, porque,

para eles, o estudo do repertório poderia ultrapassar a leitura e execução das músicas. Esse fato foi atribuído aos recursos da MPB, como a harmonia, a melodia e os ritmos sendo utilizados para este fim. Até mesmo suas sugestões convergiram para a confirmação desses fatos, o que levou a crer que “diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais” (SWANWICK, 2003, p. 68).

Hoje teve uma coisa nova que eu gostei, que eu acho que poderia ter sempre é a improvisação, principalmente com os ritmos brasileiros, a gente fazer, começar fazer improvisação, fazer escalas, que contenham as figuras rítmicas brasileiras, as síncopes, principalmente as síncopes, né? Os atrasos, os adiantamentos, isso. Colocar isso, a improvisação em todas as aulas, ter um momento, pra gente improvisar sempre, em cima da temática dos ritmos brasileiros (Dante).³³

Deve-se ressaltar que apesar da experiência com a improvisação durante as aulas os alunos apenas liam e executavam as peças do repertório ao violão, por vezes, conseguiam avançar na interpretação das músicas. Quando o Professor 2 determinava o andamento a ser seguido notava-se que os alunos detinham-se apenas na execução a partir de tal aspecto de modo que não se ocupavam em aplicar à música qualquer espécie de dinâmica. Deste modo, apenas seguiam o andamento estabelecido a fim de acompanhar os colegas do grupo, mas quem realizava a improvisação era sempre o Professor 2. Foi a partir dessa experiência em aula que Dante se viu submetido ao desejo de improvisar, contudo não havia propostas de improvisação para os alunos nas estratégias estabelecidas pelos dois professores. Verificou-se ainda que a mesma sugestão foi lançada pelo aluno Hugo que, mesmo sem ter vivenciado essa experiência durante as aulas teve ciência de que a improvisação era uma necessidade imanente à prática do instrumento.

[...] eu sinto falta na faculdade [...] não só nessa disciplina, um estudo de improvisação assim, a gente estuda muito, o que tá escrito. A questão de improvisar em cima da harmonia, a gente sente dificuldade, mesmo tendo a matéria improvisação. Acho que deveria ser uma coisa mais explorada, tanto pra você improvisar no instrumento que você está, sendo improvisando na

³³ Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

aula do instrumento [Instrumento Suplementar], como nas outras matérias mais teóricas, você, estudar teoria de improvisação, que existem caminhos a serem tomados quando você vai improvisar (Hugo).³⁴

Assim, o aluno atentou para o fato de que mesmo que a disciplina tivesse oferecido um repertório de MPB atraente às suas expectativas, para Hugo, os professores deveriam contemplar a prática da improvisação nas aulas de Instrumento Suplementar. O aluno entendeu que sua necessidade estava vinculada à formação profissional do músico e do professor de música que deveria ser preparado para se adequar às exigências do campo de trabalho, assim sendo ele afirma:

A improvisação [...] se conseguisse abrir um parêntese, enfocar um pouquinho de improvisação dentro da disciplina. Porque instrumento, você tem que, você sai pra o mercado de trabalho você vai ter que improvisar você vai ter que saber improvisação, você não vai ter que, não vai simplesmente ficar pegando peça e tocar do jeito que ta escrito, você tem que conhecer um pouquinho de improvisação (Hugo)³⁵.

4.4.4 Dificuldades no Estudo do Violão

Constatou-se a existência de outros fatores correlatos às dificuldades dos participantes em relação ao estudo do instrumento que tenderam a interferir no processo de desenvolvimento dos mesmos. Aqui denominados de “sub-fatores”, são provenientes das subunidades de análise e foram agregados ao fator mais abrangente: “Dificuldades no Estudo do Violão”. Apesar disso, ressalta-se os três sub-fatores encontrados: “Tempo”; “Leitura Musical” e “Acesso a Fontes Alternativas”, aspectos que são destacados a seguir:

4.4.4.1 Tempo

Verificou-se que parte das dificuldades dos alunos com a prática do instrumento, provinha da falta de tempo para estudar o violão além do horário das aulas da disciplina. Com

³⁴ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

³⁵ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

exceção do aluno Renato que, como fora ressaltado anteriormente, tem se dedicado exclusivamente ao estudo das músicas do repertório e não há outras atividades além do curso. Constatou-se que a dificuldade em relação à adequação do tempo disponível impedia a progressão dos estudos individuais e esteve associada, quase sempre, a alguma atividade não escolar em que os alunos eram impelidos a cumprir:

Talvez a minha maior dificuldade seja falta de tempo pra poder estudar o instrumento. Porque existe uma grande diferença entre uma pessoa que estuda um trecho de uma peça por uma semana e uma pessoa que estuda apenas por dois dias e vai na véspera tentar estudar mais e tentar pegar a peça com a professora. [...] no meu caso, é um pouco de falta de tempo pra, pra poder estudar a peça (Marcos).³⁶

A questão tempo, preciso trabalhar [...] talvez tenha pouco tempo para estudar, pra me dedicar ao curso, como eu me dedicava nos anos iniciais, quando você vai começando a cair no mercado de trabalho realmente, e aí você precisa viajar, você precisa ta estudando outras coisas e falta tempo (Henrique).³⁷

[...] o tempo. Porque assim, eu estagio de manhã, tenho aula à tarde, aí só tenho basicamente à noite pra estudar tudo, fazer meus planos de aula, estudar toda matéria e estudar violão, eu sinto que tenho pouco tempo para estudar violão, tenho banda também, dou aula em outros lugares, além de estágio, isso dificulta um pouco, tempo. Se eu tivesse um pouco mais de tempo eu estudaria melhor o violão [...] (Dante).³⁸

4.4.4.2 Leitura Musical

Os sinais gráficos impressos em partitura também representaram dificuldades para os alunos comprometidos com o estudo das músicas vindo a interferir na leitura musical. Percebeu-se que embora a partitura seja bastante utilizada ainda hoje não só nas disciplinas pesquisadas, mas no curso da licenciatura, os alunos tiveram várias dificuldades quanto à interpretação dos sinais gráficos. Esse tipo de dificuldade detectada, de certo modo, acabava por comprometer a fluência musical quando os estudantes eram submetidos, por exemplo, a

³⁶ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

³⁷ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

³⁸ Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

leitura à primeira vista de uma peça. Observou-se que ler, tocar e trabalhar com a dinâmica da obra, conferindo-lhe certo grau de expressão e tudo ao mesmo tempo, é um exercício altamente complexo para os alunos.

Para o aluno Marcos, houve dificuldade em interpretar “[...] alguns códigos que existem na partitura, de dinâmica, que às vezes eu deixo de prestar um pouco a atenção” (Marcos) ³⁹. Nesse aspecto, sempre que se deparava com esse tipo de problema o aluno dizia que era necessário recorrer ao auxílio do professor porque individualmente não conseguia decifrar os sinais da partitura. Normalmente, dificuldades como a referida estavam relacionadas não só à falta de atenção, em concordância com o aluno, mas também à falta de dedicação a outras fontes de pesquisa, como livros, que poderiam fornecer informações úteis.

Enquanto isso, ao ser entrevistado, Dante preferiu falar sobre sua dificuldade em relação à peça “Eurídice”, de Baden Powell. Uma música que começou a estudar durante o segundo semestre de 2007, pois, para Dante, a dedicação exclusiva do Professor 2 em selecionar arranjos para dois violões, não trouxera muitos desafios vinculados à leitura musical. Assim, o aluno discorreu sobre as dificuldades impressas na peça “Eurídice”:

Eu tinha uma dificuldade em. Eu tava tocando [...] mas eu não tava lendo as notas direito, tava tocando nota errada, às vezes eu me atrapalhava no ritmo e a harmonia também é bastante rebuscada, ela viaja em muitos tons, assim e depois volta, e não acaba na tonalidade principal (Dante) ⁴⁰.

Dentre os sinais da partitura, Hugo ressaltou sua dificuldade com o ritmo. De fato, isso foi percebido durante a observação de suas aulas, porque dificilmente o aluno tocava a peça do início ao fim e sem interrupções. Pode-se dizer que dificuldade como esta e atribuída pelo aluno anteriormente ao fator tempo, denota ainda falta de compromisso com a prática do violão que deveria ir além das aulas das disciplinas. No entanto, segundo a justificativa do

³⁹ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

⁴⁰ Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

aluno, abaixo, o registro das células rítmicas não era capaz de informar a qualidade da execução ao instrumento ou dizer mais sobre a intenção do autor da peça:

Tá escrito ali é um ritmo, que você tem que executar, tô falando assim, tipo acorde, você [tem] um bloco de quatro ou cinco acordes, aí tem um ritmo determinado, só que se você tocar aquele ritmo do jeito que tá escrito ali, talvez não soe do jeito que o cara escreveu, como quer que soe, porque você não tem como escrever completamente, algumas nuances que só o cara que tá tocando, tem que tá pra fazer naquele momento, não sei se consegui explicar muito bem, mas é mais ou menos isso (Hugo).⁴¹

Por fim, o aluno Renato demonstrou uma posição neutra em relação às peças estudadas, pois, segundo ele, tem se dedicado integralmente às músicas das disciplinas e sua pretensão implicou apenas em melhorar o aspecto da técnica. Contudo, durante as primeiras aulas observadas, o aluno apresentou dificuldades em relação à leitura da partitura, principalmente quando era submetido a realizar uma leitura à primeira vista em um andamento determinado. Renato sempre interrompia o processo na execução ao violão e avisava que iria ler a música e trazê-la na aula seguinte para dar continuidade aos estudos com os demais colegas.

Ressalta-se ainda, quanto à leitura das músicas cifradas, que estas não representaram qualquer tipo de dificuldade para os alunos em comparação com os sinais gráficos das músicas em partitura. Como as músicas traziam impressas tanto a letra da canção quanto os acordes, o único desafio estabelecido era que os indivíduos conseguissem executá-las ao violão, no andamento determinado pelo Professor 2 e junto aos demais colegas do grupo. Inclusive, comparando o registro de músicas cifradas e em forma de notação, os participantes também não apontaram outras vantagens de uma em relação à outra que não a facilidade de leitura das músicas cifradas. Os alunos que participaram desta experiência confirmaram a veracidade do fato:

⁴¹ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

Com a parte já cifrada, já facilita algumas coisas, você já viu os acordes, a cifra lá pronta pra tocar no violão, só que [...] você vai precisar de cantar a melodia ou precisar de outro violão pra executar. [...] vantagem de um pra outro [da notação para a cifra] eu não vejo muita vantagem de um pra outro, assim acho que é tipo igual assim, eu gosto das duas formas, eu acho que facilita o aprendizado (Dante).⁴²

Eu acho que é complemento, lógico, a linguagem de cifras é uma relação à notação, você seguir lendo, tempos e notas escritas, do que você ter uma posição em que você só vai seguir o tempo do compasso pra alterar, ou então o tempo. São diferentes e são complementares, é o que eu tava falando, o pré-conhecimento dos acordes de bossa me facilitou a ler a “Valsa de Eurídice” que tem acordes de bossa e que tem a notação com tempos e notas, eu acho que é isso, complemento um ao outro (Renato).⁴³

Percebeu-se ainda que há um “pré-conhecimento” musical relativo à experiência prévia de Renato com o estudo de músicas cifradas e que, atualmente, tem contribuído para o estudo da “Valsa de Eurídice” que está registrada através da notação ocidental. Assim, a vivência anterior com a prática e o domínio de acordes de “bossa”, como ele mesmo mencionou, facilitou o processo de leitura da música que estava estudando mais recentemente.

4.4.4.3 Acesso a Fontes Alternativas

Detectou-se que houve problemas em relação ao desenvolvimento musical provenientes da dificuldade de acesso dos alunos a fontes alternativas de pesquisa, que não apenas as músicas estudadas nas disciplinas. Apesar da MPB ser um fator de interesse para os estudantes, nem todos são incentivados a procurar em fontes alternativas - livros, internet, CDs, dentre outras - informações adicionais acerca do conteúdo estudado. Por vezes, isto nem estava vinculado à falta de interesse, mas há outros fatores inerentes que fogem às discussões deste trabalho, como foi constatado dentre os relatos:

Eu tenho uma dificuldade de acesso, porque o acesso hoje a tudo é a internet. Eu não tenho internet em casa, não suporto *lanhouse* e os computadores do laboratório de informática da faculdade são totalmente inúteis pra essas coisas [...]. Mas tem a biblioteca, lógico, [...] mas aí, é porque aí já entra

⁴² Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

⁴³ Entrevista filmada em DVD no dia 18/09/2007

num contexto meu, social, não cultural, porque eu sei da minha necessidade de correr atrás [...] (Renato).⁴⁴

Eu pesquisei muito pouco, sinceramente, muito pouco sobre os autores das peças, mas, particularmente, quando eu estava estudando pro vestibular eu peguei a peça de Villa-Lobos, aí eu procurei saber da vida dele, mas geralmente assim, eu não pesquisei muito sobre a vida dos autores não (Dante).⁴⁵

Ainda é a internet o meio de acesso mais ressaltado e comum dentre dois dos participantes, todavia, pelos seus relatos, não foram apontados critérios de julgamento para selecionar o conteúdo pesquisado. Apesar disso, pelo teor dos seus discursos, é possível afirmar que os alunos reconhecem a necessidade de terem seus conhecimentos ampliados a partir do acesso a outras fontes de pesquisa.

Eu acho que internet veio pra facilitar isso, eu sou viciado, fico [...] baixando música lendo artigos, procurando partitura. [...] tô sempre procurando conhecimento assim, [...] de música brasileira [...] de outros tipos de música, eu sou bastante curioso nesse sentido, nem que eu não venha a tocar, mais material assim pra ouvir [...] (Hugo).⁴⁶

Eu procurei bastante sobre “Retrato Brasileiro”, por exemplo, no site do *youtube*, e tem uma infinidade de pessoas que executam a peça, algumas bem, outras mal, mas eu pesquisei bastante, em enciclopédias virtuais sobre a música, sobre o autor, eu gosto, gosto bastante (Marcos).⁴⁷

De todos os alunos que se pronunciaram, Dante foi o único a dizer, claramente, que pesquisava pouco sobre os autores das peças e que antes, o motivo pelo qual era impelido a buscar mais informações era o vestibular. Outro aspecto a ressaltar é que não foi exigido, durante essa questão, que os participantes falassem sobre a biografia dos autores das músicas do repertório. Todavia, pelas pistas evidenciadas, o conhecimento, por vezes, estava limitado aos compositores ou às músicas do repertório, quando existia acesso e busca de informações.

⁴⁴ Entrevista filmada em DVD no dia 18/09/2007

⁴⁵ Entrevista filmada em DVD no dia 22/05/2007

⁴⁶ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

⁴⁷ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

4.4.5 Conhecimento do Repertório

Mediante o posicionamento dos alunos em relação ao acesso a fontes adicionais, percebeu-se que também o conhecimento sobre as músicas propostas nas disciplinas limitou-se, praticamente, às informações sobre os autores das obras, como foi evidenciado nos trechos que se seguem:

Villa-Lobos é o que eu tenho mais acesso foi até o que eu já pesquisei como trabalho. Radamés eu realmente não conheço muito, quer dizer, nada. Na verdade, em relação até datas assim, é uma coisa que eu preciso correr atrás, eu tenho mesmo que, não sei. Vinícius, Baden Powell, já é alguma coisa mais próxima, Tom Jobim, são as peças de bossa, que a gente tirou, é não sei, só olhando ali pra saber quais são os autores realmente, Celso Machado, eu não tinha noção de quem era, nem tenho até agora, na verdade (Renato).⁴⁸

Eu li um pouco a respeito de Baden Powell e de Villa-Lobos, agora eu não tenho pesquisado sobre [...] Dilermando Reis. Mas os que eu já estudei são histórias até interessantes, até porque são referências. Então você acha muita coisa sobre eles, pela internet e muitos músicos tocando peças deles, pela internet [...] você consegue encontrar vídeos e arquivos MP3, então você escutando outras pessoas tocando eles, é uma forma de estudar também, apesar de você ler a biografia deles (Marcos).⁴⁹

A partir dos relatos traçou-se um paralelo entre o conhecimento buscado por Renato e por Marcos acerca do repertório proposto. Primeiro Renato afirmou que conhecia mais sobre Villa-Lobos, mas não sabia muito sobre Radamés. Entretanto, não há pistas acerca do que ele conhece. Pressupõe-se que esteja se referindo à biografia dos compositores. Depois, Renato considerou importante, acerca das datas, “correr atrás”, entretanto não houve referência das datas, se o ano em que a obra foi composta ou se a data de nascimento do autor da obra. Mesmo quando se refere às peças de Tom Jobim, que são mais conhecidas entre os estudantes, Renato não ressaltou outro aspecto que não o estilo de “bossa”. Por fim, o aluno assumiu que desconhece mesmo, que “não tinha” e até o presente momento, não tem “noção” acerca do autor Celso Machado.

⁴⁸ Entrevista filmada em DVD no dia 18/09/2007

⁴⁹ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

O aluno Marcos, apesar de ter lido acerca dos autores mencionados, também não conseguiu informar a que conhecimentos se referia às “histórias interessantes” dos sujeitos. Também não houve evidências acerca de que aspectos musicais o aluno estava estudando ao sugerir que são encontradas “muitas coisas” sobre os autores e que se torna uma maneira de estudar. É certo, porém, que Marcos tivesse buscado mais conhecimentos em relação ao estudo das peças propostas mesmo não apontando com precisão os detalhes relevantes às obras ou aos autores.

O aluno Dante foi sucinto em seus relatos, afirmando logo de início: “não [...] procurei sobre a vida de Villa-Lobos, a biografia dele, [não] procurei saber mais sobre as peças em si, não procurei saber” (Dante). Por sua vez, Hugo disse que “conhece um pouco sobre Hélio Delmiro” e ressaltou que seu professor fez uma audição na qual ele participou e teve a oportunidade de saber mais sobre o autor mencionado. Contudo, embora tivesse satisfeito com a experiência, pois achou “legal”, não houve qualquer pista que pudesse evidenciar que tipo de conhecimento foi ressaltado sobre Hélio Delmiro.

Apesar de conseguirem executar as músicas ao violão, alcançando até mesmo uma experiência musicalmente significativa, percebeu-se que os alunos quando buscam outros conhecimentos inerentes às obras, não conseguem expressar, verbalmente, a que aspectos se referem. Além disso, não houve indícios de que os alunos selecionassem o material pesquisado. Assistir vídeos de *sites* da internet apenas não é sinônimo de conhecimento, mas se há julgamento, se os indivíduos conseguem criticar a qualidade das informações, então se pode afirmar que dispõem de recursos ou mecanismos para refletir e criticar o que recebem podendo até mesmo transformar seus conhecimentos, como foi ressaltado anteriormente por Maturana e Varela (2003). Ouvir músicas de outros intérpretes ou dos próprios autores das obras, sem criticar o que está acontecendo durante a *performance* dos sujeitos é uma postura ingênua e passiva daquilo que a música pode representar na situação em que está vinculada.

4.4.6 Rotina de Estudo

A rotina de estudo revelou a maneira como se dava a prática do violão de cada indivíduo a partir do repertório proposto. Os entrevistados relataram as etapas do processo de estudo e do tempo que disponibilizam para tanto. Assim sendo, foram detectados aspectos como os exercícios de escalas, a leitura e execução da partitura, a técnica, o estudo das peças do repertório, dentre outros. Porém, verificou-se, que ainda era eminente o fato da pouca dedicação ao estudo do violão. Infere-se que, de certo modo, isto acabou por limitar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos em outros aspectos musicais que não os da leitura, por exemplo.

Eu sempre separo de cinco a dez minutos, é, fazendo escalas, maiores e menores, a, mais ou menos meia hora lendo e tocando ao mesmo tempo uma partitura, e mais ou menos uns quinze minutos finais, é tentando tocar ela de cabeça, decorando, então, eu reservo mais ou menos uma hora a cada dois três dias, dependendo dos meus afazeres extras, pra tentar estudar violão. Então é mais ou menos dessa forma que eu organizo a peça que o professor passou da última vez e os quinze minutos finais, eu tento tocar ela, tento tocar algumas outras pra sempre ta reciclando a memória das peças passadas é mais ou menos isso (Marcos).⁵⁰

Por outro lado, é importante enfatizar que a preocupação do aluno Marcos em relação à memorização das peças foi de significativa relevância, pois conferiu ao instrumentista maior autonomia em suas decisões, principalmente no que tange a interpretação musical. Por vezes, o resultado de uma boa *performance* provém da rotina diária em praticar o instrumento, de tal maneira que com o decorrer do tempo o aluno já não se atém somente à leitura da obra. Isto não significa que os estudantes devem praticar o estudo do instrumento intensamente a ponto de ficarem exaustos, até mesmo, porque há outras atividades em que estão envolvidos, como foi apontado. Acredita-se que a fluência musical dos indivíduos depende da progressão dos seus estudos que se torna uma possibilidade a mais para transformar a simples leitura de notas em gestos que informam e dão sentido ao discurso

⁵⁰ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

musical, o que faz com que o desenvolvimento musical seja um processo altamente dinâmico já que a prática e a dedicação ao instrumento sempre trazem consigo novos desafios.

Eu fiz uma vez um cronogramazinho que eu tentava seguir a risca, tantos minutos de técnica, tantos minutos de, todo mundo faz isso quando começa a estudar, tantos minutos de técnica, tantos minutos de improvisação, tantos minutos só de montagem de acordes [...] eu tento seguir esse cronograma a risca, tipo duas horas por dia, duas horas e meia, mas nem sempre é possível. Eu geralmente começo estudando mão direita seja o que for, técnica da mão direita, leitura, acorde, escala, alguma coisa pra ler [e o] repertório (Hugo).⁵¹

Eu começo estudando escalas, pra aquecer a mão esquerda, faço bastante escalas, maior, menor, pentatônica, depois eu vou pro Estudo I de Villa-Lobos pra aquecer a [...] mão direita, com aqueles dedilhados, aquele padrão rítmico de dedilhado, aí depois que eu aqueci bastante com as escalas e com o Estudo I, eu vou [...] pras peças, [...] do repertório (Dante).⁵²

Foi notória a preocupação dos alunos com a técnica, que parecia estar intrinsecamente vinculada ao bom desempenho instrumental, mas a ênfase à técnica, por si só, não denota desenvolvimento, na perspectiva da música como discurso metafórico (SWANWICK, 2003). Contudo, se utilizada em favor de decisões acerca da dinâmica, dos níveis de intensidade, das mudanças do timbre no violão ou do fraseado, pode conferir à obra um caráter expressivo e significativo.

Durante a observação das aulas, foi possível identificar os alunos que se dedicavam mais tempo ao estudo do violão que durante os relatos, como os ressaltados. Pela própria habilidade de leitura, pela autonomia em aplicar à música a dinâmica que lhes convinha e até mesmo pela capacidade que alguns alunos tinham em memorizar as peças. Desta forma, em relação à preocupação destinada à técnica, o relato do aluno Renato não foi diferente dos demais participantes.

Eu tenho uma seqüência de músicas, essas músicas que o professor passou, e a partir daí eu separo entre os estudos peças pra leitura, escalas, pra estudar improvisação também e fico nessa. Faço um pouco dos estudos, passo pra outras peças, geralmente dou prioridade pra que eu to lendo agora no caso,

⁵¹ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

⁵² Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

dou prioridade à que eu não li, e fico revisando as outras, sem a intenção de limpar de tocar direito, com a intenção de melhorar a técnica da mão direita, que é o que eu tenho trabalhado (Renato).⁵³

4.4.7 Aulas em Grupo

As aulas em grupo foi um fator detectado entre os alunos do Professor 2 que teve sua carga horária reduzida. Seus alunos foram obrigados a se unirem aos demais colegas de outras turmas em apenas uma hora/aula. Na opinião dos alunos, essa atitude não foi bem aceita, porque, tendo em conta a necessidade de desenvolverem-se musicalmente, os estudantes se sentiram prejudicados de alguma maneira. Segundo Renato:

O que me faz muita falta é ter aula sozinho. Ter uma aula, não que, por aproveitamento somente. Sozinho com o professor você aproveita muito mais do que com dois, três alunos. Apesar de que, com três alunos gera essa coisa do tocar em grupo, já é uma coisa legal também, você tocar com outras pessoas, ter um [...] *feedback* entre dois músicos tocando, mas em questão de aproveitamento! [...] Então eu acho que sozinho eu aproveitaria mais a aula de Suplementar, fora isso é normal. [...] só que o trabalho é mais lento, porque ele tá trabalhando com três, ele para pra dividir pra três. (Renato).⁵⁴

Por sua vez, Dante também foi contrário à questão de unir as turmas, até porque, apesar do professor ter didática na condução das aulas os alunos se sentiram limitados em suas tomadas de decisões, sendo difícil até mesmo estabelecer questionamentos dentro do prazo definido de uma hora/aula.

Olha, quando tinha quatro, não sei se já chegou a ter cinco, acho que não chegou a ter cinco não, mas quando tem mais gente, o professor tem que dar mais atenção a mais pessoas, aí, isso requer mais tempo, e tempo não tem. As aulas duram uma hora certinho, eu acho que quanto mais gente menos rendimento [...]. Eu acho que uma turma com mais de quatro, tá demais, quatro, três alunos tá bom, agora mais que isso, eu acho que atrapalha [...]. Tinha a questão de dar atenção a todos os colegas meus, aí pronto, eu me sentia um pouco pra trás, um pouco prejudicado [...] (Dante).⁵⁵

⁵³ Entrevista filmada em DVD no dia 18/09/2007

⁵⁴ Entrevista filmada em DVD no dia 18/09/2007

⁵⁵ Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

4.4.8 Influência do Repertório na Prática Profissional

A influência do repertório sobre o desenvolvimento musical dos alunos foi um fator determinante que veio a incidir sobre a aplicação na prática profissional de três dos quatro alunos entrevistados. O fato da maioria dos alunos atuarem em vários espaços de trabalho fez com que eles usufruíssem dos recursos da MPB para diversos fins. Tal procedimento demonstrou que, dependendo do meio de atuação, houve várias formas de aplicar seus conhecimentos apreendidos.

Algumas técnicas de execução do instrumento, eu aplico pra composição, pra banda, e as próprias peças com as quais eu aprendo bastante. Em termos de intervalo, cadência e progressão, eu uso parte delas pra ter as minhas idéias, pra sugerir, é arranjos tradicionais no estúdio que eu trabalho, então elas me ajudam a ter idéias mais diferenciadas do que o meio atualmente tem, [...] então eu trago um pouco da parte de MPB, pra acrescentar mais ao rock daqui [de Salvador] (Marcos).⁵⁶

Como Marcos trabalha em estúdio de gravação e tem uma banda, costuma aplicar seus conhecimentos para compor a partir dos recursos técnicos do instrumento e tendo como base as músicas do repertório. O aluno destacou alguns elementos musicais - intervalo, cadência e progressão harmônica -, que suscitaram “idéias” para a composição de seus arranjos. Além disso, ele conseguiu lidar com idéias provenientes da MPB adicionando-as ao contexto de suas composições e em estilo do *rock* de Salvador. Da mesma forma aconteceu com suas composições para banda, quando solicitado, ainda ensinava dando “dicas” aos amigos que o procuravam, o que não deixou de ser uma forma de transmissão musical, como se ressaltou em estudos como os de Arroyo (2002), Mendes (2004) e Queiroz (2005b). Assim, pois, o aluno discorre:

Eu componho mais pra minha banda, e às vezes um amigo pede pra eu fazer um arranjo adicional pra minha banda, pra alguma outra banda, ou até no

⁵⁶ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

estúdio que eu trabalho, ou às vezes, é, eu dou dica de arranjos pras músicas que estão sendo gravadas, e tal, é mais ou menos por aí (Marcos).⁵⁷

Desta maneira, acredita-se que todo esse processo de composição impresso em seus arranjos provém de experiências musicais altamente significativas, pois há conhecimentos musicais práticos que estão sendo estabelecidos a partir da dinâmica de suas mudanças. A partir do discurso, notou-se que a capacidade do aluno em ler, escrever e executar as peças implicou em mudanças que, observadas a partir de suas criações musicais, fazia uso dos ritmos, das possibilidades harmônicas da MPB para a aplicação em sua vida profissional.

Para o aluno Dante, a aplicabilidade dos conhecimentos oriundos do repertório estudado teve vários fins: ora compondo ou planejando aulas, o aluno demonstrou que a aprendizagem não se restringia apenas à prática do instrumento, mas descobriu conhecimentos envolvidos que poderiam auxiliá-lo, em muito, na prática profissional. Como se pode conferir nas aulas em que Dante é professor: “bom, eu procuro, absorver bastante a parte técnica do instrumento para poder eu ir assimilando bem, pra poder passar pros meus alunos, tirar todas as dúvidas que eles tiverem no decorrer das minhas aulas” (Dante)⁵⁸. Em seguida o aluno fala sobre a influência do repertório em suas aulas, bem como em suas composições que, por hora, chega a ser um processo inconsciente:

Mesmo que inconsciente, porque eu venho estudando isso há um tempo, de certa forma, claro, isso vai influenciando as minhas composições, influencia, nas minhas aulas, nas aulas que eu dou, nas aulas que eu tomo. Com certeza a MPB, a música que eu ouço pra me divertir, então sempre vai influenciar vai me influenciar no meu estudo [...]. Pois é, nas minhas composições, [...] principalmente quando eu vou compor, aparece sempre, sempre, a influência da MPB, justamente porque eu estudo bastante isso (Dante).⁵⁹

Ainda que não seja professor de música, mas tendo a pretensão de atuar no campo educacional, Hugo procurou utilizar seus conhecimentos como *freelancer*, tocando em bandas

⁵⁷ Entrevista filmada em DVD no dia 29/08/2007

⁵⁸ Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

⁵⁹ Entrevista filmada em DVD no dia 12/09/2007

que contemplam vários estilos musicais. Assim sendo, ele descreve como aplicava seus conhecimentos da seguinte maneira:

Quando você cai pra tocar música popular, chega pra você doze músicas de um compositor tocando violão, somente com harmonia do compositor, que você tem, dentro daquilo ali, dentro da música do cara, você re-harmonizar e você coloca um estilo dentro daquilo ali, dentro da música do cara [...]. [Um estilo] de ritmos, pensando em outros instrumentos, pensando num solo, pensando num especial pro meio da música, falando a título de música popular [...]. Eu trabalho mais assim, fazendo arranjos pra bandas, fazendo arranjo pra música e gravando, basicamente (Hugo).⁶⁰

Dos participantes, apenas o aluno Renato ainda não atua como docente da área, nem mesmo tem experiência como músico de bandas ou de qualquer outra modalidade. Como foi mencionado em ocasião passada, o aluno tem dedicado tempo exclusivo ao curso da licenciatura, à prática do instrumento e ao estudo da música em geral. Nem mesmo teve experiência compondo em outras disciplinas do curso, mas pelo seu discurso, notou-se que houve interesse em adquirir conhecimentos que pudessem fornecer subsídios para compor seus arranjos:

Vou fazer um agora no fim do ano [um arranjo] pra matéria de LEM, mas assim, essa coisa de querer fazer arranjos, lógico que eu quero, mas ainda me falta muito conhecimento de repertório, muito conhecimento de teoria pra eu me sentir à vontade pra fazer arranjo (Renato).⁶¹

Percebeu-se que os alunos deram extremo valor aos conhecimentos que, oriundos do repertório em estudo poderiam contribuir para a aplicabilidade na prática profissional. Notou-se que desde a escolha do repertório até a tomada de decisões em suas composições, os alunos puderam utilizar conhecimentos musicais adquiridos para aplicá-los à profissão, como no estúdio, em bandas, em escolas. Com base nessa realidade e a partir das falas ressaltadas, é possível afirmar que também esta estratégia de utilizar dos conhecimentos apreendidos em sala de aula em espaços profissionais, de alguma forma, denota o nível de desenvolvimento de cada um deles. Apesar de ter sido constatado anteriormente que os estudantes têm acesso

⁶⁰ Entrevista filmada em DVD no dia 02/10/2007

⁶¹ Entrevista filmada em DVD no dia 18/09/2007

limitado a fontes alternativas de pesquisa, por outro lado observou-se que são firmados conhecimentos musicais práticos que fogem às delimitações metafóricas do entendimento musical defendido por Swanwick (2003).

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo revelou que o desenvolvimento musical dos estudantes é um processo complexo que envolve vários aspectos vinculados ao repertório de música, às estratégias de ensino e aprendizagem do violão e à influência de fatores subjacentes que concernem às atividades práticas e pessoais dos indivíduos. O processo tem início quando, a partir do momento em que é selecionado o repertório, os sujeitos têm a oportunidade de desfrutar de uma experiência musical ampla em suas aulas. Por sua vez, isto dependeu das estratégias adotadas pelos professores, pois através delas os alunos tiveram como despertar a consciência musical trazendo-a ao primeiro plano de suas mentes.

O estudo do repertório de MPB trouxe à tona que o aspecto da familiaridade com as músicas e o contexto sociocultural dos estudantes, continuam sendo fatores de interesse e motivação para os sujeitos, porque sempre há uma relação entre o conhecimento acadêmico e prático. Desta maneira, seu papel teve influência direta sobre a prática do violão, bem como sobre algumas das atividades desenvolvidas no campo de atuação profissional dos educandos. Por exemplo, três dos alunos selecionados se apropriaram dos recursos oferecidos pelas músicas buscando usufruí-los da melhor maneira possível em suas composições. A partir da experiência em sala de aula os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios - rítmicos, harmônicos, melódicos -, em composições e arranjos ou até mesmo re-harmonizando músicas de outros compositores.

O trabalho de improvisação nas aulas em grupo foi reconhecido pelos alunos, pela sua importância no processo de desenvolvimento musical dos mesmos. Ao aproveitar os

ritmos da MPB para improvisar, o professor despertou nos alunos o interesse para tal atividade. Sendo assim, em seus relatos, foram unânimes quanto à sugestão: que a improvisação fizesse parte ou do conteúdo das disciplinas Instrumento Suplementar (violão) ou que tivesse uma disciplina específica para tanto. A estratégia da improvisação representou um trabalho dinâmico de ensino e aprendizagem do violão no qual os alunos reconheceram seus efeitos para o próprio desenvolvimento, sendo útil ainda para a formação acadêmica.

Os alunos que não vivenciaram a prática da improvisação durante as aulas também compreenderam a importância de tal estudo. Mesmo sabendo que há uma disciplina específica na estrutura curricular da graduação em Música, os indivíduos não se mostraram satisfeitos com o conteúdo estabelecido. De qualquer forma, essas inquietações são pertinentes e talvez se expliquem pelo fato de que “parâmetros de avaliações estéticas privilegiados no estudo da música erudita nem sempre se ajustam ao estudo da música popular, e mesmo no âmbito destas existem variações e inconsistências” (ULHÔA, 2008, p. 1). Assim, é possível pensar que existem outros meios de resoluções harmônicas para a MPB e que nem sempre estão relacionadas às regras da harmonia tradicional européia, mas podem ser encontradas em algumas das canções brasileiras, por exemplo. Por tal razão, não há como exigir dos alunos esse tipo de conhecimento pela própria falta de acesso, mesmo que tenham informações superficiais acerca da sua existência.

Para Swanwick (2003) um processo dinâmico do ensino de música requer o envolvimento dos alunos com estratégias desse tipo, como a improvisação. No entanto, vale ressaltar que, apesar dos alunos terem vivenciado tal experiência, quem improvisou foi o professor, sendo que aos alunos não foram dadas oportunidades de improvisação, até mesmo porque não foi observado nenhum subsídio teórico para isso. Embora a experiência tivesse sido válida, acredita-se que, para terem se desenvolvido musicalmente, seria importante que

fossem oferecidas aos indivíduos oportunidades de improvisação no violão, pois reconhecer a sua importância é diferente de praticar a improvisação.

Notou-se ainda que a utilização das músicas registradas em partitura com notação de origem ocidental européia tem cedido espaço para o estudo de músicas através de outro tipo de registro: músicas cifradas em forma de canção (com melodia e harmonia). Isto leva a crer que, diante das propostas educativo-musicais oferecidas pelas disciplinas investigadas já não se pode mais afirmar que o ensino da música têm sido contemplado de modo semelhante às formas de transmissão musical européia. Essa realidade sinaliza que o desenvolvimento dos estudantes não tem se limitado apenas à leitura da partitura ou ao domínio técnico dos elementos musicais abordados nas obras, mas vai além desse tipo de experiência.

Outro aspecto bastante enfatizado, tanto nas aulas quanto nas entrevistas, diz respeito ao estudo fragmentado das músicas. Notou-se que os alunos se desenvolvem musicalmente a partir de um plano que envolve uma seqüência de etapas, primeiramente, a leitura musical - incluindo o domínio do ritmo e melodia durante a execução -, e depois, a aplicação de dinâmicas adequadas que pudessem conferir às músicas certo caráter expressivo. Talvez isto se explique por serem peças relativamente mais avançadas em nível de dificuldade técnica ou de leitura e que exigem maior habilidade do instrumentista, até mesmo, porque é um público destinado à prática docente na área.

Conseqüentemente, com a prática do instrumento no decorrer do semestre foi possível que os alunos conseguissem imprimir à sua *performance* qualquer tipo de dinâmica, acentuação ou andamento que transformasse melodias em gestos, gestos em estruturas e estruturas em experiências significativas. Porém isto não constituiu um desafio para os acadêmicos, dado o desenvolvimento musical ao instrumento e o desejo de ultrapassar o ato isolado de ler notas. Assim, pois, restringir o desenvolvimento ao domínio dos símbolos da partitura que, por si só, não informam se houve mudança ou transformação de unidades

isoladas em gestos, não diz quão significativa foi a experiência musical. Entretanto, no decorrer do semestre, percebeu-se que os alunos tenderam a avançar na interpretação das peças. Vale ressaltar que a memorização das músicas também foi um aspecto identificado contribuindo assim para o desenvolvimento musical de alguns dos estudantes, por propiciar maior autonomia em suas escolhas durante a *performance*.

Pode-se afirmar que, com base nos aspectos ressaltados, o desenvolvimento musical não se restringiu apenas às transformações de metáforas musicais que Swanwick (2003) propõe. A prática dos estudantes com as músicas do repertório os levou além das práticas em sala de aula a aplicarem o que aprendiam em atividades não-escolares. Para os alunos que já atuavam como professores da área, o conhecimento do repertório trouxe subsídios para o planejamento de suas aulas, assim como propiciou o trabalho com outros ritmos brasileiros que tiveram suas bases em padrões rítmicos das músicas estudadas. Portanto, não se pode afirmar até que nível de metáfora os alunos se desenvolveram musicalmente. Considerando-se o entendimento de Swanwick (2003), pode-se dizer que os alunos conseguiram alcançar o terceiro nível metafórico. Contudo, ao encontrar fatores ligados ainda às expectativas dos estudantes e que se relacionam tanto ao valor da experiência musical em sala de aula quanto à sua aplicabilidade prática, acredita-se que alguns deles puderam ir além dos três níveis metafóricos ou das quatro camadas visíveis.

Nessa perspectiva, afirma-se que há conhecimentos práticos que estão sendo consolidados a cada nova experiência e que não estão restritos apenas ao espaço escolar. Como se pode notar, o campo de atuação profissional tem sido um espaço onde os alunos têm se desenvolvido de várias maneiras. De certa forma, isto demonstra que os estudantes, por vezes, têm convicção da necessidade que há em ter uma formação ampla e que responda aos seus anseios e expectativas não só como instrumentistas, mas, sobretudo, como professores da área.

Os fatores detectados, neste estudo, ora influenciam contribuindo para o desenvolvimento musical, ora dificultam o processo. A saber, fatores como a rotina de estudo do instrumento, o interesse e acesso a fontes alternativas de pesquisa - que não as partituras - e, ainda, a dificuldade de leitura musical, estão inteiramente relacionados ao compromisso de cada aluno com os estudos individuais, ou seja, com o próprio estudo do violão. Ao serem entrevistados, foi perceptível o quanto eles sentiram dificuldade em expressar, verbalmente, o próprio entendimento sobre as músicas estudadas, o que denota falta de compreensão do conteúdo podendo comprometer o processo de desenvolvimento.

Certamente, é um problema que foge aos princípios do presente estudo, mas o que se pode recomendar é que há um esforço requerido por parte dos sujeitos que pretendem se desenvolver cada vez mais e que não depende apenas do que é proposto durante uma hora de aula. Talvez, esse tipo de resposta, do engajamento de cada aluno com seus estudos, implique em diversas outras atividades musicais que ainda não são aplicadas pelos professores nas aulas devido ao fato de que a realidade mostra que há pouca dedicação com o próprio estudo, por parte dos discentes.

Por outro lado, foi dado pelos alunos um valor demasiado à técnica, o que acaba sendo preocupante, porque tende a priorizar a virtuosidade do instrumentista quando poderia ser aplicada como um recurso a mais no processo de desenvolvimento musical. É preciso cuidar para que a contemplação à técnica não induza os estudantes à repetição exaustiva das músicas, ou para que a experiência musical durante as aulas não culmine em uma atividade de *performance* de mais agilidade musical ao instrumento, por exemplo. Esse tipo de pensamento tende a ser pouco satisfatório diante das distintas possibilidades de desenvolvimento musical que o aluno tem ao seu entorno, porque reduz a educação da música a procedimentos descontextualizados da realidade dos seus atores sociais.

Quando foi observado que os estudantes têm articulado seus conhecimentos à prática profissional, entende-se que o papel do ensino de música na instituição deve e precisa assumir cada vez mais um sentido especial para a vida dos seus atores. Porque o conhecimento é prático, dinâmico e está sendo aplicado a contextos, situações e espaços diferenciados de ensino e aprendizagem, seja em bandas, estúdios de gravação, escolas ou aulas particulares. Acontece, portanto, que os conhecimentos, uma vez estabelecidos na academia, não se dissociam da prática dos estudantes e a escola não pode ficar alheia a essa realidade.

Da experiência das aulas em grupo, pode-se concluir que os alunos não estão preparados para terem suas experiências partilhadas com os demais colegas. Ainda é atribuída grande importância às aulas individuais porque os estudantes acreditam que o professor pode dar mais atenção a cada um deles, individualmente. Isto leva a refletir que ainda vigora, mesmo que inconscientemente, a concepção de que ao professor é destinado o papel de transmissor do conhecimento musical, enquanto aos alunos é destinado o papel “submisso” da apreensão do conhecimento transmitido.

Apesar da reprovação, por parte dos alunos acerca das aulas em grupo, também se percebeu que mesmo durante as aulas individuais eles não discutiam sobre as músicas estudadas e os questionamentos eram mínimos e limitados à leitura das peças. A partir disso, concluiu-se que o envolvimento musical poderia ter sido muito mais abrangente e a troca de experiências talvez pudesse contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, percebeu-se uma visão relativamente ingênua dos estudantes dada a não capacidade de criticar e questionar o conteúdo proposto em profundidade.

A própria atividade de improvisação teria um significado diferente do que foi vivenciado se os alunos passassem a, por exemplo, discutir junto ao professor, sobre os elementos musicais utilizados durante a execução. Poderiam ser identificados motivos rítmicos ou melódicos que serviriam de base para novas possibilidades de improvisação. Se,

em outro momento, alguns dos alunos reconheceram que era possível improvisar sobre a harmonia da MPB, por outro lado, faltou-lhes a prática do violão e o acesso a tal conhecimento.

Contudo, ressalta-se que a inserção da MPB na academia representa um avanço para a formação dos indivíduos, até porque a procura pelo repertório é cada vez maior. Um dos motivos e acredita-se que o mais importante no contexto desse estudo, diz respeito ao campo de atuação dos músicos na cidade de Salvador. Muitos alunos são impelidos a tocarem em bandas em grandes eventos que contemplam a MPB ou a música popular, como eles entendem. Assim, é cada vez mais premente que busquem por conhecimentos específicos, não apenas para desfrutarem de uma experiência musicalmente rica e significativa durante as aulas, mas para que possam ser aplicados à prática da profissão.

Talvez, pudesse ser mais trabalhado durante as aulas as músicas populares cifradas, em forma de canção, o que não significa abolir o uso da partitura, mas induzir os estudantes a se desenvolverem em outros aspectos musicais. Por exemplo, acerca da harmonia da MPB, chamar a atenção para outras formas de resoluções harmônicas que não as resoluções da harmonia tradicional. Discutir sobre o contexto social e histórico implícito na obra significa ir além do ato de selecionar uma partitura e executá-la ao violão sem que o aluno perceba conhecimentos implícitos que não se limitam à leitura musical ou à execução no instrumento.

Elaborar arranjos, como se mencionou anteriormente, também representou um passo significativo nesse processo de desenvolvimento musical dos participantes, mas composições ainda implicam em processos criativos que necessitam de subsídios musicais diversificados que dêem base para novas composições. As aulas constituem momentos privilegiados em que os alunos podem e devem discutir acerca de suas inquietações, dúvidas e sugestões, para que a educação musical em espaço escolar seja dinâmica a ponto de conduzi-los a experiências diversas.

Finalmente, o compromisso dos alunos com o próprio estudo é de fundamental importância no processo de desenvolvimento musical porque, de fato, não podem ser aplicadas outras estratégias pelos professores se não houver envolvimento musical, nem compromisso por parte dos indivíduos. Assim, sem uma rotina diária de estudos a execução instrumental torna-se sem sentido e valor, comprometendo até mesmo o próprio desenvolvimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABELES, Harold; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. **Foundations of music education**. New York: Schirmer Books, 1984.

ANDRADE, Mário. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Martins Editora, 1962.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 05, p.13-20, 2000.

_____. Música popular em um conservatório de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, 2001.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 98-114, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação musical: uma introdução á teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, n.16/17, p. 147-174, 2000.

BRANSFORD, Jonh D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

COLWELL, Richard (ed.) **Handbook of research on music teaching and learning**. Schirmer Books: New York, 1992.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: ICBC, 2005.

DAYRELL, Juarez (Org.). **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 136-161.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 2000.

DUDEQUE, Norton. **História do violão**. Curitiba: UFPR, 1994.

FIREMAN, Milson Casado. **O repertório na aula de violão: um estudo de caso**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2006.

GILL, Rosalind. **Análise de discurso**. In: Pesquisa qualitativa com texto som e imagem: um manual prático. Vozes. Petrópolis: RJ, 2002. p. 244-270.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. **Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical**. In: Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos da música - da percepção à produção. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 231-269.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. 4. ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.

MARQUES, Eduardo Luedy. Tendências atuais em (nossa) educação musical. **Ictus: Periódico de Pós-Graduação em Música da UFBA**, Salvador, n. 05, 2004, p.17-28.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 3. ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MENDES, Jean Joubert Freitas. "Escuta um tum e faz tum, tum": a aprendizagem musical/cultural na formação identitária em um Terno de Congado de Montes Claros - MG. **Ictus: Periódico de Pós-Graduação em Música da UFBA**, Salvador, n. 05, 2004. p. 45-52.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica de currículo: uma introdução**. In: Currículo, cultura e sociedade 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.

MOURA, Risaelma. **Diário de campo**. Salvador. 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Música e história: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEVES, José Maria. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 7, 2000. Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2000. p. 15-32.

_____. **Música na escola brasileira**. Frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para a aplicação na educação musical. Porto Alegre: ABEM, 2001.

_____. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, 93-99, mar. 2003.

_____. **Music teaching as culture**: introducing the pontes approach. In: International Journal of Music Education, International Society for Music Education, v. 23, 2005. p. 205-216.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: RJ: Vozes. 2007.

PEREIRA, Fernanda Maria Cerqueira. O violão na sociedade carioca no período de 1900 a 1930: técnicas, estéticas e ideologias. In: XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 11, 2006. Brasília. **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. p. 415-418.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea**. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

_____. **A Música como fenômeno sociocultural**: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2005a, p. 49-65.

_____. Aprendizagem musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros: situações e processos de transmissão. **Ictus**: Periódico de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, n. 06, p.122-138, dez. 2005b.

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

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação musical para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ANAIS DO X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10, 2001. Uberlândia, **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001, p. 41-66.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: Unesp, 2002.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85 – 92.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p.7-11, 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TIAGO, Roberta Alves; PERDOMO, Ana Paula Silva Aguiar. "Um cantinho um violão...": Uma experiência com a abordagem sócio-cultural da Educação Musical e com o Modelo T(E)C(L)A (Swanwick 1979) no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia - MG. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 940 - 947.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**: influência do repertório de interesse do aluno. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia 1998.

_____. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. **Ictus**: Periódico de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, n. 04, 2002. p. 157 - 271.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004. **Anais...** Goiânia: ENECIM, 2004. p. 37 - 43.

_____. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p.7-10, 2006.

_____. Salvador, 15 junho 2006a. 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida a Risaelma de Jesus Arcanjo Moura e Milson Casado Fireman.

_____. **Oficina de violão**: filosofia do curso. Disponível em: <<http://www.oficinadeviolao.ufba.br/apresentacao.asp>>. Acesso em: 25 nov. 2006b.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto musical: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v.5, n.11, p.119-144, 1999.

_____. **Modernismo e música brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. **Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético**. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75 – 84.

_____. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, 11-19, 2005.

ULHÔA, Martha Tupinambé de. **Pertinência e música popular**: em busca de categorias para análise da música popular brasileira . Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/iaspm/pdf/Ulloa.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

VIOLÃO PRO. São Paulo: M&M Editorial, n. 5, dez. 2006.

VIOLÃO PRO. São Paulo: M&m Editorial, n. 6, nov. 2006.

VIOLÃO PRO. São Paulo: M&M Editorial, n. 9, fev. 2007.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Roteiro das Entrevistas

- 1- Você já tocava violão antes de entrar no curso de licenciatura em Música da UFBA?
- 2- Por que você escolheu como instrumento violão na disciplina Instrumento Suplementar?
- 3- Por que estudar MPB no repertório para o instrumento?
- 4- O que o estudo da MPB representa para você?
- 5- Como você aplica o que aprendeu com o estudo do repertório de MPB da disciplina na vida prática?
- 6- Quais os espaços onde você atua profissionalmente?
- 7- Você gostaria de sugerir mais músicas para o repertório da disciplina?
- 8- Quais as perspectivas, para você, com o estudo da MPB?
- 9- O que você acha do repertório de MPB para o estudo do violão?
- 10- Escolha uma das músicas que você está estudando no repertório da disciplina, o que você pode falar sobre ela?
- 11- Como se deu a escolha do repertório da disciplina IS (violão)?
- 12- Como é o seu estudo?
- 13- Você costuma pesquisar sobre as músicas estudadas?
- 14- Que motivos te levam a pesquisar?
- 15- Em que fontes você tem costume de pesquisar?
- 16- Como você acha que deveria ser o ensino da MPB na disciplina IS?
- 17- Quais são suas maiores dificuldades com o estudo do repertório?
- 18- O estudo da MPB exerce alguma influência em seu estudo musical? Como?
- 19- O que você sabe sobre os autores das músicas estudadas até agora?
- 20- Você realiza algum trabalho de composição?
- 21- Como é o seu trabalho?

- 22- Como você entende uma MPB cifrada?
- 23- Como você entende uma MPB registrada em partitura?
- 24- Você questiona sobre as músicas estudadas durante as aulas?
- 25- Como seus conhecimentos prévios influenciaram no seu estudo hoje?

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, CPF: _____, aluno do curso de Licenciatura em Música da EMUS-UFBA, declaro ser participante da pesquisa realizada pela mestrandia Risaelma de Jesus Arcaño Moura. Autorizo a realização de registros em áudio e vídeo das aulas de Instrumento Suplementar (Violão) e a gravação de entrevista pela pesquisadora. Estes documentos serão utilizados exclusivamente em atividades pedagógicas e não poderão ser comercializados. Caso necessário, poderão também ser utilizados por ocasião da defesa da dissertação.

Salvador, _____ de _____ de 2007

Data da entrevista: ____/____/____