

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ANA CAROLINA NUNES DO COUTO

AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE PIANO POPULAR: UM
ESTUDO DE CASO

BELO HORIZONTE

2008

ANA CAROLINA NUNES DO COUTO

AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE PIANO POPULAR:
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Estudo das Práticas Musicais.

Orientadora: Dra. Heloisa Faria Braga Feichas

BELO HORIZONTE
ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG
2008



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música: Estudo das Práticas Musicais

Dissertação intitulada *“Ações pedagógicas do professor de Piano Popular: um estudo de caso”*, de autoria da mestranda Ana Carolina Nunes do Couto, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas – ESMU/UFMG – Orientadora

Prof. Antônio Rafael Carvalho dos Santos – IAR/UNICAMP

Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago – ESMU/UFMG

Belo Horizonte, 26 de setembro de 2008

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil – tel (031) 3409-5112

Ao meu Pai, com muitas saudades.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a pessoa admirável de Heloisa Feichas, que sempre disposta e atenciosa, guiou-me durante toda a trajetória deste trabalho.

À professora Dra. Patrícia F. Santiago, pela colaboração durante a elaboração deste trabalho.

Ao professor Dr. Rafael dos Santos, pela disponibilidade e atenção.

Aos amigos Lincoln Meireles e Carmen Vianna, parceiros sempre prontos a ajudar.

À minha Mãe, pelas orações e paciência em dividir os momentos difíceis.

Ao meu querido Jason, sem o qual tudo teria sido muito mais penoso e difícil.

Meus agradecimentos também a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho: Gustavo Figueiredo, Danilo de Oliveira, Marcelo Magalhães Pinto, Néstor Lombida, Leonardo Laporte, Isabella Diniz, Sarah Maciel de Assis, Felipe Moreira, Leonardo Anderson de Oliveira, Clóvis Alberto de Aguiar e Giovanni Mendes.

A todos os professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho aborda a pedagogia da música popular num contexto muito específico: a aula de piano popular. As práticas de aprendizagem informal de música são consideradas por estudiosos como essenciais para que a aprendizagem deste repertório seja autêntica. A partir deste pressuposto, buscou-se investigar como a aula de um instrumento tradicionalmente ligado à música clássica poderia ensinar um tipo de repertório que permaneceu durante tanto tempo às margens do ensino formal. Para a realização da pesquisa, foi feita uma entrevista com sete professores que trabalham com a música popular, bem como uma observação de suas aulas, visando a reunir dados passíveis de análise que pudessem apontar significados para atitudes e pensamentos desses professores. O estudo permitiu verificar que, embora os professores demonstrem ter conhecimento sobre a importância das práticas de aprendizagem informal para o desenvolvimento do trabalho com o repertório popular, nem todas são utilizadas em suas aulas, por diversos motivos, tais como a restrição imposta pelo tempo de cada aula, a expectativa do aluno em receber informações de seus professores e, no caso de alguns professores, um pensamento ainda atrelado aos moldes de uma aula tradicional de piano. O estudo aponta ainda para a importância que desempenha a Universidade, na promoção do desenvolvimento de pesquisas nessa área, para que os profissionais que trabalham com o piano popular possam adquirir fundamentação para legitimar determinadas práticas de aprendizagem que ainda permanecem às margens do ensino formal de música.

ABSTRACT

This work approaches the pedagogy of popular music in a very specific context: popular piano lessons. The main objective was the investigation of existing approaches of informal music learning in popular piano lessons. The informal learning practices of music are considered by experts as essential to make the repertoire learning authentic. Based on this assumption, an investigation of how the lessons of an instrument traditionally linked to classical music can teach one type of repertoire that has remained for such a long time at the fringes of formal study. To realize this research, seven popular music teachers were interviewed and also their classes were observed, with the objective of collecting passive data for analysis that could signify the attitudes and thoughts of these teachers. This study permitted the verification that, the teachers demonstrated knowledge of the importance to the practice of informal learning for the development of the work with the popular repertoire. Not all practices are used in their lessons, for various reasons, such as limited time in each class, the expectation of the student to receive information from their teachers and in the case of some teachers, thinking still linked to a more traditional lesson model. The study points to the importance that the University has in the promotion and development of research in this area, so that professionals that work with popular piano can justify the usage of certain learning practices, which thus far remain at the fringes of formal music teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PROBLEMÁTICA.	10
JUSTIFICATIVA	13
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	15
1.1 OBJETIVO.....	15
1.2 QUESTÕES DA PESQUISA.....	15
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	16
1.3.1 Amostragem	16
1.3.1.1 Os participantes	18
1.3.2 Coleta de Dados.....	20
1.3.2.1 A Entrevista	20
1.3.2.2 As observações.....	21
1.3.3 Análise dos dados.....	24
CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA MÚSICA POPULAR	26
2.1 A INCLUSÃO DA MÚSICA POPULAR NO ENSINO FORMAL DE MÚSICA: REESTRUTURANDO PARADIGMAS	26
2.1.1 Ensino tradicional e a adoção da Música Popular: conflitos.....	27
2.1.2 Pedagogia e autenticidade.....	28
2.2 AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INFORMAL DE MÚSICA.....	31
2.2.1 Repertório.....	31
2.2.1.1 A música e seus significados para o indivíduo	32
2.2.1.2 A influência dos significados musicais para a aprendizagem.....	34
2.2.1.3 A técnica instrumental.....	35
2.2.2 Tocar de ouvido.....	36
2.2.2.1 Abordagens para o ensino aural	40
2.2.3 Tocar em grupo	42
2.2.4 Criatividade	43
2.3 PROFESSORES E ALUNOS: CONCEPÇÕES SOBRE A AULA DA MÚSICA POPULAR.....	46
SUMÁRIO	49
CAPÍTULO 3: MÚSICA POPULAR E A AULA DE PIANO: UMA REALIDADE EM DEBATE.....	50

3.1 MÚSICA E IDENTIFICAÇÃO	50
3.1.1 Vivência pessoal e ensino: a trajetória musical dos professores.....	50
3.1.2 Para fazer sentido: identificando os diferentes objetivos.....	51
3.1.3 A valorização da técnica	55
3.2 “QUER TIRAR DE OUVIDO? ÓTIMO”: O INCENTIVO ÀS PRÁTICAS AURAS.....	59
3.2.1 Abordagens da prática aural	61
3.2.2 O uso da partitura e da cifra.....	62
3.3 UM INSTRUMENTO COADJUVANTE	64
3.3.1 Piano acompanhante	65
3.3.2 Piano Solista	66
3.3.3 Piano inserido num grupo	66
3.3.4 Abordagens pedagógicas para a prática em grupo	67
3.4 O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE: UMA DEMOCRACIA MUSICAL.....	68
3.4.1 A improvisação.....	68
3.4.2 Harmonia.....	70
3.4.3 Criando coisas diferentes: variações sobre aspectos musicais.....	71
3.5 PARA ALÉM DA MÚSICA POPULAR: VALORES, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	72
3.5.1 Diferenças entre o ensino do Piano Popular e do Piano Clássico.....	73
3.5.2 Unindo teoria e prática	75
3.5.3 Dificuldades.....	75
3.5.4 A falta de material	77
3.5.5 O aluno: expectativas.....	79
SUMÁRIO.....	82
CONCLUSÃO	83
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir a pedagogia de sete professores de piano popular. O intuito principal da pesquisa foi o de investigar e compreender se em sua prática pedagógica esses professores usam procedimentos relacionados às práticas informais de aprendizagem da música popular, ou se ainda continuam atrelados aos moldes da aula tradicional de piano.

Alguns termos, muito utilizados no decorrer da pesquisa, merecem nota de esclarecimento, dentre eles: “música clássica” e “música popular”. Este trabalho compreende o termo música clássica como a música de concerto, abrangendo o repertório oriundo principalmente de compositores europeus de diferentes períodos da História da Música, também denominados por compositores eruditos. Apesar de esta música ser identificada tanto pelos termos “música clássica” quanto “música erudita”, optou-se pelo primeiro, pois é a forma que a literatura estrangeira¹ utiliza ao se referir a este repertório.

O termo “música popular” é utilizado nesta pesquisa para denominar diferentes gêneros e estilos musicais. Não se pretende aqui abordar a discussão em torno de critérios filosóficos, sociais, culturais ou antropológicos para definir o que se chama de música popular, por não ser este o objeto de estudo desta pesquisa. Vale destacar que a música popular referida neste trabalho é semelhante o que compreende Arroyo (2001), ou seja, “[...] tudo o que não é *erudito*” (ARROYO, 2001, p, 60). Portanto, incluem-se aí músicas e canções nacionais e internacionais, presentes e exploradas pela mídia ou não.

Em determinados momentos serão necessários menções ao chamado “ensino tradicional”, utilizado tanto para a abordagem no instrumento quanto para o ensino geral de música, pois inevitavelmente surgirão comparações para efeito de análise.

¹ Todas as citações da língua estrangeira (inglês) são de tradução livre da autora.

Esse termo é compreendido de acordo com Green (2001a, p. 128): o ensino tradicional de instrumento é aquele onde se enfatiza o desenvolvimento de uma técnica rigorosa para a aplicação na interpretação de um número limitado de peças, freqüentemente oriundas da música clássica. O ensino tradicional de música em geral é aquele onde os professores educam seus alunos em disciplinas gerais, como história da música, teoria, etc. (GREEN, 2001a, p. 128).

No caso específico do piano, existem diversos estudos e pesquisas que discutem aspectos da interpretação, da técnica instrumental, da pedagogia, etc (GERLING, 1995). Entretanto, a maioria desses trabalhos é voltada ao piano clássico, que possui uma grande tradição na cultura da música clássica. Estudos que abordam música popular neste instrumento ainda são escassos, principalmente no Brasil. Desta maneira, a presente pesquisa traz uma valiosa contribuição para a área.

PROBLEMÁTICA

A prática da música popular esteve durante muito tempo fora de ambientes formais de aprendizagem musical. A produção, o consumo e a transmissão dos conhecimentos deste repertório possuem características muito peculiares, que a tornam distinta da música clássica. Por isso, incluir essa música para dentro da sala de aula cria a necessidade de reflexões sobre a autenticidade da aprendizagem que tornem a prática deste repertório algo significativo dentro deste contexto.

O piano sempre teve sua imagem intimamente ligada à música clássica. Instrumento criado pelo italiano Bartolomeo Cristofori em meados de 1698, foi cada vez mais caindo na preferência de compositores, músicos e público, na medida em que se

aperfeiçoava ao longo dos anos. Tanto é que por meados do século XVIII seu antecessor, o Cravo, parecia superado.

A literatura desse instrumento é certamente uma das mais vastas. Desde o período Romântico – concebido pela história ocidental da música como o período entre 1790 a 1910 – com o surgimento da figura do virtuose, as habilidades de leitura musical e de técnica tornaram-se supervalorizadas, o que fez com que o material produzido para esse fim virtuosístico crescesse cada vez mais, proporcionando a professores, estudantes e instrumentistas uma riqueza quantitativa e qualitativa de repertório, com uma pedagogia sólida e estruturada. Esse modelo de ensino, baseado na ênfase na leitura e na técnica para a execução desse repertório, é o que se perpetuou por ensino tradicional, como já mencionado.

Como indicam Gonçalves e Merhy (1986) e Montandon (1995), durante o século XX surgem algumas críticas a este tipo de ensino instrumental, principalmente advindas de pedagogos norte americanos. Dentre elas, a de que o ensino que priorizava os estágios mais avançados da aprendizagem pianística conseqüentemente diminuía a importância do ensino de base (GONÇALVES e MERHY, 1986, p. 232). Desta maneira, o treinamento dedicado ao objetivo apenas para a execução de peças virtuosísticas não era capaz também de abranger outras habilidades, como tocar de ouvido, ler música (texto musical, cifras, à primeira vista), harmonizar no teclado, acompanhar, transpor, criar (improvisar ou compor), executar repertório em solo ou conjunto, e nem favorecia o ouvir e analisar criticamente (GONÇALVES e MERHY, 1986).

Tais críticas vieram acompanhadas de novas propostas para a mudança da pedagogia do piano, visando a retomada de valorização do ensino de base (GONÇALVES e MERHY, 1986; MONTANDON, 1995). Montandon (1995) discute algumas dessas propostas mais relevantes desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1980 – reflexo das anteriores críticas advindas dos norte-americanos – e que impulsionaram muitos outros trabalhos nesse sentido. Em comum, essas propostas defendem o desenvolvimento do conhecimento musical do aluno juntamente com sua aplicabilidade funcional na prática instrumental. Outro aspecto

inovador nestas propostas

[...] relaciona-se com a motivação e o gosto do aluno, refletido, por exemplo, no repertório. Podem ser incluídas no repertório peças “tiradas de ouvido” de acordo com o interesse do aluno, *músicas populares*, folclóricas, tocadas “solo” ou a quatro mãos ou conjuntos. (MONTANDON, 1995, p.74, grifo nosso).

Essa nova postura frente aos objetivos da aula de piano na contemporaneidade abre espaço para a inclusão de um repertório diferenciado daquele que era então dominante no ensino tradicional. Existem hoje várias escolas livres de música, conservatórios e professores particulares que oferecem, dentre suas atividades, a aula de *Piano Popular*. Essa aula e sua pedagogia serão o objeto do presente estudo.

Sabendo-se que este instrumento tem uma longa tradição no repertório da música clássica, com pelo menos três séculos de estruturação e solidificação em pedagogia, procura-se compreender como seria possível trabalhar em sala de aula um tipo de repertório – a música popular – até então vinculado a sistemas informais de aprendizagem. Por possuir características tão diferentes na sua forma de produção, na sua forma de transmissão de conhecimentos e em seus valores e concepções, esta pesquisa procurou responder às seguintes perguntas:

1. Os professores de piano popular demonstram consciência das características de aprendizagem musical inerentes a este repertório?
2. Como estas características são abordadas em suas aulas?
3. É possível identificar uma independência pedagógica em relação ao ensino tradicional, ou as atitudes continuam atreladas aos moldes desta tradição?

JUSTIFICATIVA

Minha experiência como professora de música, adquirida desde 1998, sempre transitou entre o ensino de dois repertórios distintos: a música clássica e a música popular. Apesar da possibilidade de se argumentar o uso destes dois repertórios como sendo complementares, determinadas características sempre me fizeram refletir e indagar sobre quais seriam as estratégias pedagógicas mais adequadas a cada um deles, pois, de certa forma, alguns procedimentos pareciam mais apropriados que outros.

Como estudante de música, tanto na época do Conservatório quanto no Curso Superior, a música popular sempre despertou o meu fascínio. Embora meus estudos me permitissem adquirir conhecimento teórico amplo, bem como habilidades técnicas que permitissem executar peças oriundas da tradição clássica, o desejo de praticar músicas populares sempre encontrou muitos obstáculos. Por não encontrar pessoas capacitadas ou dispostas a ensinar este tipo de repertório, minha persistência, aliada a um grande esforço pessoal, permitiu-me desenvolver determinadas habilidades que, para a prática de música popular, são indispensáveis (como copiar músicas de ouvido, ler cifras, arranjar, harmonizar e re-harmonizar músicas). Hoje é possível reconhecer que minha trajetória envolveu tanto aspectos ligados à aprendizagem formal quanto informal². A aprendizagem formal deu-se pelos anos dedicados aos estudos dentro do Conservatório e da faculdade; informal devido ao engajamento em práticas musicais em igrejas, grupos musicais, tentativas de tocar de ouvido, busca de informações em revistas e similares, etc.

Quando iniciei meus estudos na Graduação, no curso de Licenciatura em Música, as

² Neste trabalho estes tipos de aprendizagem serão entendidos como coloca Green (2001a, p. 16): a concepção de *formal* pode ser aplicada tanto para o ensino de instrumento como para o ensino geral de música que acontecem em ambientes de educação formal, onde os alunos são educados e treinados segundo as práticas destes locais. Podemos enquadrar aqui escolas de música em níveis básicos e superiores, conservatórios de música e aulas particulares nas quais o professor siga a mesma maneira de ensino. O *informal* é concebido como aquele que ocorre fora desses ambientes, incluindo experiências como aprender com colegas ou membros da família, desenvolvendo-se independentemente através de métodos de auto-ensino.

possibilidades de ensinar música para os alunos de uma forma diferente começaram a surgir, nascendo o interesse pelo ensino do repertório popular, buscando aprimorar e atualizar cada vez mais minha pedagogia.

Este estudo vem concluir mais uma etapa na busca deste aprimoramento. Acredito que olhar para as atitudes pedagógicas de outros professores que também atuam com o ensino da música popular, analisando pensamentos, procedimentos, bem como compreendendo seus anseios e dificuldades, com o apoio de uma ampla revisão bibliográfica, beneficiaria grandemente a nós, profissionais desta área, pois temos muito a compartilhar, descobrir e transmitir.

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo encontraremos os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, a metodologia utilizada para a sua realização, bem como a exposição de critérios utilizados para a análise dos dados, exposta no capítulo três do presente trabalho.

1.1 OBJETIVO

O objetivo principal desta pesquisa é o de investigar e compreender a existência de procedimentos pedagógicos típicos da aprendizagem da música popular nos pensamentos e atitudes de professores de piano popular.

1.2 QUESTÕES DA PESQUISA

A principal questão que a pesquisa procurou investigar foi:

- A prática pedagógica de professores de piano popular aborda características típicas das formas de aprendizagem informais de música popular?

Outras questões, complementares, orientaram no direcionamento da pesquisa. Essas visavam a manter o foco na problemática, numa tentativa de conhecer pensamentos, opiniões, sentimentos e impressões dos pesquisados de maneira mais profunda, assim contribuindo para o entendimento de suas atitudes durante a coleta e análise dos dados, descritos mais à frente. São elas:

- Qual a vivência pessoal desses profissionais em relação a este tipo de repertório e sua prática?
- Qual é o posicionamento de cada professor para com as práticas de aprendizagem informais de música popular?

- Como essas práticas são abordadas em suas aulas?
- Quais são as dificuldades encontradas por esses professores para trabalhar a música popular na aula de piano?

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo, de caráter qualitativo, envolveu a investigação de um pequeno grupo de professores de piano popular atuantes em cidades do estado de Minas Gerais. Por possuírem características em comum – melhores descritas na seqüência –, acredita-se que este grupo pôde fornecer a amostra de um acontecimento contemporâneo, que é o ensino do piano popular. Devido a uma série de limitações imposta pela tipicidade do trabalho (tempo de execução, falta de apoio financeiro e outros), optou-se por um número menor de participantes (sete professores). O número pequeno de participantes, no entanto, permitiu um maior aprofundamento nas questões investigadas, favorecendo um detalhamento indispensável à análise dos dados e à conclusão da pesquisa.

Por envolver um pequeno grupo, com características comuns, e por utilizar de diferentes formas de coletas de dados que objetivaram reunir informações detalhadas, podemos chamar a estratégia utilizada de um Estudo de Caso (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156-157; ROBSON, 2002, p. 178). Segundo Robson (2002, p. 181), a possibilidade de estudar detalhadamente não só um indivíduo, mas um pequeno grupo de pessoas que compartilhem de percepções e atitudes que precedam um determinado resultado caracteriza o Estudo de Caso.

1.3.1 Amostragem

A pesquisa foi realizada com sete professores, sendo cinco residentes e atuantes em Belo Horizonte, um na cidade de Betim, e outro de Barbacena, todas cidades do estado de Minas Gerais. Quatro desses professores, além de atuarem como

professores particulares, como os demais, também lecionavam piano popular em escolas privadas de música.

Por razões éticas, utilizou-se uma amostra feita com voluntários, mantendo suas identidades sob sigilo. Portanto, todos os nomes citados no decorrer da pesquisa são fictícios. O tipo de estudo demandou a amostragem não-probabilística, que segundo Laville e Dionne (1999) são aquelas formadas por “pessoas que aceitem participar” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170). Ao optar pelo trabalho com uma amostragem pequena, típica do Estudo de Caso, o pesquisador deve estar ciente da impossibilidade, muitas vezes, de generalizar o resultado do estudo a toda a população; as constatações não pretendem ir além da amostra em questão (COHEN, 2001, p. 102), embora correspondências possam ser encontradas em outros contextos envolvendo profissionais que lidam com a música popular e seu ensino. O principal critério levado em consideração para a escolha dos participantes foi o fato de trabalharem com o ensino de música popular na aula de piano, não importando a esta escolha a formação acadêmica desses professores – tanto é que no estudo participaram cinco professores com formação musical de nível superior já concluído ou em curso e dois sem formação musical considerada formal. Outro aspecto importante para a seleção dos participantes foi o interesse e a disponibilidade para participar da pesquisa, já que o estudo demandou uma entrevista e uma observação de suas aulas.

De início, treze professores aceitaram participar da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com todos os treze, bem como as transcrições das mesmas, num período que se estendeu de setembro a dezembro de 2007. No entanto, por diversas razões, não foi possível realizar a observação das aulas de todos durante este período, o que reduziu o número de participantes a um total de sete professores pesquisados. A impossibilidade de observar as aulas de todos os professores da amostragem inicial foi um fator considerado como provável, motivo pelo qual buscou-se contactar, inicialmente, várias pessoas predispostas a participar. A partir desses critérios, os participantes reunidos constam de duas mulheres e cinco homens, com idades entre 24 e 56 anos.

A seguir, apresentaremos a descrição de cada um deles, com o intuito de contextualizá-los em relação à idade, formação musical e campo de atuação

profissional; acreditando que tais informações se fazem necessárias, pois podem indicar variáveis relevantes a serem consideradas durante a análise.

1.3.1.1 Os participantes

Participante 1

Nome: André

Idade: 26 anos

Formação musical: Não possui formação musical formal. Aos treze anos de idade interessou-se em aprender piano. Teve aulas particulares com diversos professores, mas sem dar continuidade.

Atuação: Trabalha como músico instrumentista, arranjador e produtor no cenário musical de Belo Horizonte, também atuando como professor de piano popular.

Participante 2

Nome: Deborah

Idade: 24 anos

Formação musical: ex- aluna do curso de Bacharelado em Piano. Atualmente é aluna do curso de Licenciatura em Música.

Experiência: Pianista da igreja que frequenta. Atua como professora particular desde que começou seus estudos na faculdade, atendendo alunos advindos principalmente de seu convívio religioso.

Participante 3

Nome: Lucas

Idade: 56 anos

Formação musical: Estudou Regência formalmente, fora do Brasil. Estudou piano, porém como instrumento complementar.

Atuação: Já atuou em diversos grupos musicais. Atualmente trabalha como arranjador e professor de piano popular e de matérias teóricas em escolas de música.

Participante 4

Nome: Edgar

Idade: 27 anos

Formação musical: Sempre estudou piano erudito, chegando a graduar-se no Bacharelado. Fez dois anos de aulas de música popular com diferentes professores, mas considera-se autodidata na música popular.

Experiência: Atua como instrumentista em bandas de diversos estilos populares e é professor de piano popular e teclado em escola livre de música.

Participante 5

Nome: Vinícius

Idade: 37 anos

Formação musical: Não possui formação musical formal. Iniciou seus estudos musicais com bateria, primeiramente, e depois decidiu estudar piano. Fez aulas de piano popular com professores particulares. Atualmente faz aulas de piano clássico numa escola livre de música.

Atuação: Trabalha como pianista em grupos de música popular e dá aulas particulares de piano popular.

Participante 6

Nome: Patrícia

Idade: 48 anos

Formação: Estudou piano clássico desde a infância, graduando-se no Bacharelado em Piano. Sempre gostou de música popular, dedicando-se ao piano popular paralelamente à graduação. Concluiu o Mestrado em Música.

Atuação: Trabalha como professora em escolas de música livre e de nível superior.

Participante 7

Nome: Roberto

Idade: 44 anos

Formação: Iniciou seus estudos musicais primeiramente com a música popular, partindo depois para o estudo do piano clássico. Cursou o Bacharelado em Piano e concluiu o Mestrado em Música.

Atuação: Trabalha como instrumentista e arranjador em diversos grupos musicais. Atua como professor em escolas livre de música e de nível superior.

1.3.2 Coleta de Dados

1.3.2.1 A Entrevista

Como mencionado anteriormente, as entrevistas com os professores aconteceram entre os meses de setembro e dezembro de 2007. Para isso, foi feito contato com escolas de música e também com conhecidos da pesquisadora, visando a realizar um levantamento de profissionais que atuassem lecionando o piano popular. Após este levantamento, o próximo passo foi entrar em contato com essas pessoas, explicando-lhes a proposta geral da pesquisa e cercado-se do cuidado de não fornecer detalhes que pudessem comprometer autenticidade de suas entrevistas (como, por exemplo, informações sobre as características de aprendizagem de música popular que a pesquisa acredita serem relevantes para a pedagogia deste repertório), evitando, assim, induzi-los a determinadas respostas. Também lhes foi comunicado que suas identidades seriam preservadas por razões éticas. As entrevistas com os professores que aceitaram participar da pesquisa aconteceram em locais como as casas de alguns deles e em escolas onde alguns trabalhavam. Todos assinaram um termo de autorização para utilização das entrevistas dentro da pesquisa.

O tipo de entrevista escolhido foi a semi-estruturada, na qual as perguntas feitas aos

entrevistados partem de uma ordem prevista, podendo, porém, sofrer modificações: a própria ordem das questões pode ser alterada, bem como perguntas de esclarecimentos podem ser acrescentadas e outras omitidas, segundo o fluxo da entrevista, de acordo com a percepção do entrevistador (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188; ROBSON, 2002, p. 270). A escolha por este tipo de entrevista vai ao encontro ao argumento de Mason (2002), a qual afirma que “[...] o conhecimento das pessoas, suas visões, entendimentos, interpretações, experiências e interações sejam propriedades significativas da realidade social [...]” (MASON, 2002, p. 63), sendo por isso uma importante fonte geradora de dados que pudessem auxiliar na exploração das questões da pesquisa.

A ordem inicial de questões abordadas com os professores foi a seguinte:

- Fale sobre sua experiência com música e como professor de música.
- Nas suas aulas de piano popular, como é feita a escolha do repertório a ser trabalhado com os alunos?
- Você ensina seus alunos a tirar músicas de ouvido? Como?
- Você usa partitura tradicional nas aulas de piano popular? Como?
- Como você aborda o uso das cifras?
- Há momentos em suas aulas de piano popular para desenvolver a parte criativa do aluno?
- Há trabalho em grupo, seja real ou simulado?
- No que você imagina que trabalhe diferente de um professor de piano erudito?
- Quais aspectos da música popular e de sua pedagogia você sente falta (ou sentiu, em determinado momento de sua trajetória), e que você acha que lhe ajudariam a atuar nas aulas?

1.3.2.2 As observações

A opção pela utilização da observação como fonte complementar à captação de dados para a pesquisa baseou-se principalmente no fato de que confiar tão somente

na entrevista poderia comprometer os resultados, visto que a autenticidade da entrevista “[...] é altamente dependente da capacidade das pessoas de verbalizar, interagir, conceituar e lembrar” (MASON, 2002, p. 64). A observação permite ao pesquisador ter um contato em primeira mão com seu objeto de estudo – no caso a pedagogia do piano popular – de forma direta, sem barreiras que o impeçam de assistir à realidade em seu processo (ROBSON, 2002, p. 310). Em pesquisas de caráter qualitativo, o uso de diferentes métodos de coletas de dados para este fim é muito comum (MASON, 2002, p. 78). A combinação destas duas formas de coleta de dados permitiu à pesquisadora tecer uma análise desses dados apoiando-se em dois pontos de vistas diferentes, mas complementares: o confronto do que foi dito pelos pesquisados durante as entrevistas com suas atitudes durante as aulas observadas – aumentando a credibilidade da interpretação dos dados, buscando-se, assim, eliminar equívocos ou mal entendidos.

Como a pesquisa aborda, de maneira definida, quais são os aspectos da aprendizagem da música popular que se busca encontrar nas aulas dos professores pesquisados, a observação que se fez necessária é do tipo *estruturada*. Neste tipo de observação, “[...] o observador tem sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178). Por se tratar de uma fonte geradora de dados tipicamente visuais, foi utilizado um bloco de anotações, no qual se procurou descrever da forma mais neutra possível aquilo que era assistido. Buscou-se por uma postura isenta, não participativa, como descrita por Cohen (COHEN, 2001, p. 306), visando a não manipular a situação ou os participantes.

Após a realização das entrevistas – primeiramente com os iniciais treze participantes –, a pesquisadora voltou a procurá-los para o agendamento das observações de suas aulas. Como já mencionado, não foi possível realizar a observação de todos os participantes do início da pesquisa, por motivos como incompatibilidade de agendas, falta do aluno no dia combinado para a observação e proximidade com o período de férias escolares, que coincidiu no caso de alguns dos participantes. Foi explicado aos professores que o caráter da observação era não participativo, e que mesmo que o simples fato da presença da pesquisadora já fosse um fator que alterasse a situação comum, seria interessante para a pesquisa que eles procurassem se

manter o mais próximo possível de suas posturas naturais com seus alunos. Cada professor teve liberdade para escolher qual aula seria observada. A maioria dos professores pesquisados não impôs restrições nem deu preferência a determinados alunos: informaram os horários em que trabalhavam com alunos de piano popular, deixando assim a pesquisadora livre para assistir à aula que melhor se adequasse ao seu horário. Ao definir com cada professor o dia e a hora da observação, esses consultavam previamente o respectivo aluno, explicando a proposta da pesquisa e conferindo se não haveria nenhuma objeção da parte deles. Nenhum aluno se opôs, mas em três casos os alunos não compareceram à aula, o que levou a pesquisadora a desconsiderar três participantes da amostragem inicial.

Após as observações, houve uma conversa informal com cada aluno, buscando reunir informações sobre alguns aspectos, tais como: experiência musical, período de estudo com aquele professor, o que mais gostavam de aprender nas aulas, qual o tipo de música que mais ouviam, se tocavam em algum grupo musical ou não, se tinham o costume e/ou interesse em tirar músicas de ouvido, improvisar e criar. A intenção dessas indagações era a de enriquecer e detalhar o contexto que havia acabado de ser presenciado, acreditando que seria importante para o momento da análise dos dados a obtenção destas informações.

Todos os alunos que participaram da pesquisa eram jovens ou adultos. O tempo que estudavam com cada professor era bem diversificado, variando entre um mês, no mínimo, a dois anos, no máximo. Com exceção dos alunos de um professor, que faziam aulas em dupla, os demais alunos faziam aulas individuais.

Os pontos principais observados foram:

- a) a atitude do professor frente ao repertório;
- b) presença de práticas aurais (tirar músicas de ouvido, copiar, imitar e improvisar) e sua abordagem;
- c) presença de atividades envolvendo criatividade do aluno;
- d) formas de abordagem da partitura tradicional (havendo);

e) trabalho em grupo (ou sua simulação).

1.3.3 Análise dos dados

A análise dos dados recolhidos durante a pesquisa foi de caráter qualitativo e usou como estratégia o *emparelhamento*, ou seja: os dados foram comparados ao referencial teórico exposto no Capítulo 2, buscando “[...] verificar se há correspondência entre essa construção teórica e a situação observável [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227). Ao analisar os conteúdos, adquiridos por meio das fontes citadas anteriormente – a saber, as entrevistas e as observações – o pesquisador deve ter em mente que o princípio dessa análise “[...] consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

A organização dos dados ocorreu durante a própria coleta dos mesmos. Primeiramente, assim que realizada, cada entrevista era imediatamente transcrita. Procurou-se manter a fala dos entrevistados exatamente como o registrado, buscando preservar a autenticidade em suas declarações. Encerrada a etapa de coleta e transcrições, por diversas vezes foi feita a leitura de todo o material, fazendo um apanhado geral de seu conteúdo. Feito isto, iniciou-se o trabalho de separação desses conteúdos em categorias. As categorias analíticas seguiram o modelo misto, proposto por Laville e Dionne (1999): neste modelo as “[...] categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219). Assim, apesar de partir de uma série de categorias pré-estabelecidas, durante a análise dos dados surgiram elementos significativos, derivados das categorias de base, que se mostraram de grande importância para a compreensão da situação estudada e que, por essa razão, fazem-se presentes na análise.

Embora os sete participantes sejam analisados como professores, não devemos

desconsiderar suas trajetórias enquanto aprendizes, ouvintes e/ou praticantes do repertório popular, pois o grau de envolvimento com esse tipo de música poderia interferir significativamente em suas atitudes pedagógicas. Por isso, durante a análise das categorias, referências nesse sentido se mostraram pertinentes.

CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA MÚSICA POPULAR

2.1 A INCLUSÃO DA MÚSICA POPULAR NO ENSINO FORMAL DE MÚSICA: REESTRUTURANDO PARADIGMAS

A inclusão da música popular nos conteúdos curriculares de diversas instituições de ensino ao redor do mundo ocidental é fato que acontece desde os anos 1960. Contudo, a inovação que residiu na inclusão deste repertório restringiu-se apenas ao que se considera conteúdo, negligenciando o que seria a forma de trabalho com esse conteúdo, ou seja, o método. Ao introduzir a música popular, até então praticada além das fronteiras do sistema de ensino formal de música, a educação musical deparou-se com um problema metodológico, fazendo-se necessárias amplas revisões na forma de se ensinar tal música.

A prática de Educação Musical formal tem sido historicamente associada ao ensino da música tradicional clássica (JAFFRUS, 2004, p. 190). Os processos de transmissão do conhecimento dessa música perpetuaram-se pelos dois últimos séculos, no mínimo. Isto justifica uma das razões para as dificuldades de se trabalhar com diferentes formas de transmissão de conhecimentos que não essa (GREEN, 2006, p. 106). Os educadores musicais perceberam que os métodos de ensino da música clássica pouco tinham a oferecer ao ensino da música popular (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 24).

Diversos autores refletem sobre essa problemática e apontam algumas soluções para o ensino da música popular em ambientes formais de ensino de música. Estas soluções levam em consideração o contexto cultural e social deste repertório, nos mais diversos níveis de ensino. Dentre os autores que discutem o assunto podemos citar Arroyo (2001), Björnberg (1993), Dunbar-Hall e Wemyss (2000), Green (2001a, 2001b, 2006), Hebert e Campbell (2000), Jaffrus (2004), Sandroni (2000) e Small (2003).

Apesar da discussão sobre o tema já existir há algum tempo, Green (2006, p. 101)

afirma que apenas recentemente as estratégias de ensino estão efetivamente mudando. Compreender os contextos nos quais a música popular acontece, bem como suas formas de transmissão de conhecimentos, suas práticas, seus valores, sua filosofia e seus conceitos, torna-se de suma importância para que o trabalho do professor com o uso dessa música seja significativo. Assim, o que passa a ter maior importância não é mais o “produto” em si, ou seja, o conteúdo; o que realmente importa é o “processo”, ou seja, a “autenticidade da aprendizagem musical” (GREEN, 2006, p. 114).

2.1.1 Ensino tradicional e a adoção da música popular: conflitos

Para melhor compreensão de qual seria a pedagogia mais adequada para a aprendizagem da música popular, as comparações com a educação no contexto tradicional se fazem relevantes e necessárias; pois quando aqueles que estão ensinando música popular advêm de contextos do universo clássico, sem experiência na área, o trabalho com a música popular pode se tornar um problema (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 24; SMALL, 2003, p. 143).

O modelo de ensino tradicional que se difundiu pelo Ocidente enfatiza o domínio da leitura e escrita musicais, assim como a aquisição de informações históricas e teóricas e a técnica para a execução de um instrumento, privilegiando sempre o repertório dos grandes compositores do universo clássico (GREEN, 2001a, p. 128; DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 24). Para Feichas (2006, p. 100), esse tipo de aprendizagem favorece o individualismo, sendo geralmente o conhecimento musical transmitido de maneira compartimentada e mais abstrata, de forma que muitas vezes o aluno não faz relação daquilo que aprende com sua vida cotidiana. Trabalhar desta mesma forma com a música popular seria uma atitude “irrefletida”, pois

pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais [...]. (SANDRONI, 2000, p. 20).

Outro ponto a ser considerado quando se propõe o ensino da música popular é aquele ligado aos critérios estéticos com os quais se tecem os julgamentos e as avaliações deste repertório. Quando um sistema educativo está habituado a lidar com “identidade musical”, “técnica”, “originalidade”, “estilo” e “qualidade” nos termos da música clássica, é necessário atentar para o fato de que usar dos mesmos critérios para julgar tais elementos dentro da música popular não seria adequado (SMALL, 2003, p. 144). Alguns autores argumentam que, assim como é o caso das músicas pré-tonais, pós-tonais, e atonais, a música popular requer outros modelos analíticos, distintos daqueles empregados pela música clássica (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000. P. 31).

Para Björnberg (1993, p. 74-75), existe a tendência de professores e alunos em dedicar muito tempo do estudo musical nas análises de peças oriundas do repertório clássico. Como consequência, atividades pedagógicas para a análise de músicas populares costumam ser feitas seguindo os mesmos procedimentos usados na música clássica, e as músicas populares passam a ser analisadas com os mesmos critérios de, por exemplo, uma Forma Sonata. Assim, as músicas populares passam a ser validadas como esteticamente inferiores às músicas clássicas. Quando a abordagem do ensino acredita que todas as músicas podem ser ensinadas, avaliadas e julgadas pelos mesmos critérios, considerando os conceitos musicais isoladamente de seus contextos culturais, Björnberg (1993, p. 74 e 75) afirma que isto é um conflito imposto pela tradição do Conservatório, e Dunbar-Hall e Wemyss (2000, p. 31) que esta atitude se equipara ao imperialismo cultural. Similarmente, o uso de caminhos não ortodoxos, comuns à prática de música popular, os quais sejam divergentes daqueles praticados para o repertório clássico, poderia gerar experiências de aprendizagem que pareceriam “enganosas” aos olhos da música clássica (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 24).

2.1.2 Pedagogia e autenticidade

Preocupar-se com essas questões gera efeitos sobre as práticas, as filosofias e os conceitos da pedagogia da música popular. Na cultura deste repertório existe a crença, equivocada, da não necessidade de estudo para a sua aprendizagem, atribuindo-se a aquisição de conhecimentos e habilidades musicais ao talento, ou ao

dom divino – principalmente por ser um repertório marginalizado durante muito tempo por instituições de ensino formal de música. Tal fato dificultou a visualização de seus processos de aprendizagem, mas isso não significa que não existam (SANDRONI, 2000, p. 20).

Green (2006, p. 106) demonstra que existe algo fundamental e essencial na aprendizagem do repertório popular, responsável pelo desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais nesse contexto. A autora afirma que os músicos populares estão engajados nas chamadas “práticas de aprendizagem informal de música” (GREEN, 2001a, p. 5; 2006, p. 106). Estas práticas são analisadas em uma pesquisa que resultou no livro *How Popular Musicians Learn* (GREEN, 2001a), no qual 14 músicos populares, de iniciantes a profissionais, participaram. Green (2001) procurou conhecer a trajetória da aprendizagem desses músicos e aspectos a ela relacionados.

As práticas informais englobam aspectos como: a escolha do repertório, diretamente ligada a músicas de que muito se conhece e das quais se tenha grande afetividade e as práticas aurais, como o copiar de ouvido músicas de gravações. Também há o fato de a aprendizagem acontecer em grupos, de maneira consciente ou inconsciente, através da interação com parentes, colegas e outros músicos que atuam sem a função formal de um professor. Também, como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre compor, tocar e ouvir, com grande ênfase na criatividade.

Faz parte, juntamente com as práticas de aprendizagem informal, o processo de enculturação, no qual a “aquisição de habilidades e conhecimento musical [acontece] por imersão diária em música e em práticas musicais de um determinado contexto social” (GREEN, 2001a, p. 22). Tais práticas envolveriam o tocar, o compor e o ouvir músicas do contexto no qual o indivíduo está inserido. Inaugura-se, assim, uma nova maneira de ver a pedagogia da música popular, na qual as práticas de aprendizagem informal se fazem indispensáveis ao trabalho do professor com esse repertório, tornando isto algo coerente e significativo.

Como demonstrado até aqui, as práticas de aprendizagem informal de música são fundamentais para o trabalho pedagógico com o repertório popular, pois estão vinculadas ao contexto cultural deste, o que faz dessas práticas a forma mais apropriada e coerente de transmissão de conhecimentos. No entanto, há uma tendência atual de alguns professores dedicados ao ensino da música clássica na defesa pela inclusão dessas práticas dentro do aprendizado instrumental. Professores que compartilham de tal idéia acreditam que esta incorporação seria salutar, pois

além de favorecer o desenvolvimento de habilidades especificamente musicais, a prática informal pode ser relevante para o pleno desenvolvimento de outros processos essenciais ao aprendizado musical, tais como a familiarização com diferentes linguagens e estilos musicais e o desenvolvimento da memória. Ela também pode servir como elemento catalisador dos processos de compreensão e maturação musical. (SANTIAGO, 2006a, p. 57).

Contudo, o uso das práticas de aprendizagem informal por músicos clássicos tem uma função distinta daquela desempenhada na aprendizagem de música popular. Dentro da Pedagogia da Música Clássica, tal inclusão é vista como benéfica, pois colaboraria no desenvolvimento de diversas habilidades, acarretando uma importante contribuição para o músico instrumentista na execução do seu repertório. Porém, o papel das práticas informais nesse contexto seria meramente complementar ao desenvolvimento do estudante, e não essenciais. Nota-se isso pela afirmação de Santiago (2006a) na seguinte ressalva: “ademais, a inclusão da prática informal deveria ser realizada *sem que o trabalho do professor de instrumento e o empenho pela formação instrumental sejam comprometidos*” (SANTIAGO, 2006a, p. 60 e 61, grifo nosso). Observa-se que tanto o *trabalho do professor* quanto o *empenho pela formação instrumental* são colocados como primordiais para esta pedagogia, o que faz com que as práticas de aprendizagem informal de música operem como secundárias; agregadoras de valores para o aprendizado do aluno. Já na pedagogia de uma aula que tem como repertório principal a música popular, o tratamento seria exatamente o contrário. Green (2006, p. 107) afirma que quando o professor não é capaz de incorporar as práticas de aprendizagem informal dentro da Pedagogia da Música Popular, ele se torna como um “fantasma” dessa música em sala. Além do mais, a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas poderia oferecer aos alunos um grau de autonomia

de seus professores, aumentando assim as suas capacidades para seguir com o aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical tanto formal quanto informal além da sala de aula (GREEN, 2006, p. 115).

Como demonstrado, é crucial para a autenticidade da prática pedagógica de música popular que as formas de produção e transmissão do meio cultural onde este repertório vive sejam condutores da aprendizagem, e não apenas incluídos como recurso pedagógico. O uso das práticas de aprendizagem informal é tão fundamental para a música popular a ponto de tornar a sua aprendizagem autêntica ou não. As práticas de aprendizagem informal e seu papel serão analisados na seqüência.

2.2 AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INFORMAL DE MÚSICA

2.2.1 Repertório

A conquista de espaço das músicas populares em sala de aula aconteceu em decorrência de alguns fatores. Nos EUA e Grã-Bretanha esta inclusão ocorreu em meados da década de 1960, visando a atender à preferência musical dos alunos. Porém, tal atitude escondia outra intenção: a de conduzi-los a um conhecimento eleito pelos professores como mais importante, ou seja, como um meio para levá-los à música clássica, não considerando a música popular como um repertório digno de grande atenção (CROSS, 1988; GREEN, 2001, 2006; TRIMILLOS, 1988).

No Brasil, o processo de inclusão da música popular num ambiente tradicionalmente ligado à música clássica – a saber, o Conservatório – é descrito por Arroyo (2001) como advindo da “pressão dos alunos”, manifesta através da grande evasão dos mesmos ao não encontrar esta música neste ambiente (ARROYO, 2001, p.63).

A explicação para esses fatores pode estar no conceito antes mencionado neste trabalho: a enculturação. Desde a popularização do rádio na primeira metade do

século XX, a música popular tornou-se muito difundida. Atualmente, numa era na qual os meios de comunicação estão em toda a parte levando a música popular, tanto via rádio, televisão, internet, CDs, DVDs e outros meios, a imersão das pessoas nesse tipo de música é constante e quase inevitável. Assim, fica compreensível tal sensibilidade para este tipo de música.

Green (2001a, p. 68) relata a importância da enculturação no processo de aprendizagem da música popular. Para a autora, ouvir muito determinada música é um dos motivos para se gostar dela, e nos processos envolvendo a aprendizagem da música popular os alunos escolhem as músicas muito conhecidas e freqüentemente ouvidas.

2.2.1.1 A música e seus significados para o indivíduo

O envolvimento das pessoas com música vai além da noção de enxergá-la como uma coleção de sons e silêncios; existem significados cercanda-a que afetam o entendimento e a preferência para determinados tipos de músicas. Green (2001a, p. 102; 2001b) elabora uma teoria sobre dois tipos de significados musicais que colaboram para a compreensão desse evento: os chamados “significados inerentes” e os “significados delineados”. Os significados inerentes são aqueles que lidam com “a maneira que os materiais inerentes à música – sons e silêncios – são combinados um em relação ao outro”, e dependem diretamente da capacidade de cada ouvinte para perceber estas combinações, as quais são desenvolvidas histórica e socialmente (GREEN, 2006, p. 102). “Eles são ‘inerentes’ porque estão contidos no material sonoro, e têm ‘significados’ uma vez que são relacionados entre si” (GREEN, 2001a, p.28). Os significados delineados se referem “aos conceitos extramusicais ou conotações que a música carrega, isto é, associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras”, e afetam a maneira pela qual aceitamos ou não determinados tipos de música (GREEN, 2006, p. 102).

Esses dois significados ocorrem em todo tipo de experiência musical, quer percebamos ou não, e podemos ter respostas positivas ou negativas para cada um

deles (GREEN, 2006, p. 103). Respondemos positivamente aos significados inerentes de uma música quando entendemos sua linguagem e temos determinado nível de familiaridade com o estilo, a ponto de perceber o que acontece musicalmente ali. Mas quando isso não ocorre, ou seja, quando não estamos familiarizados com o estilo musical, a ponto de sermos incapazes de compreender a sintaxe, respondemos negativamente aos significados inerentes.

Em se tratando dos significados delineados, estes receberão uma resposta positiva quando “[...] as delineações correspondem, sob nosso ponto de vista, com as questões que nos fazem sentir bem” (GREEN, 2006, p. 103). Essas questões referem-se à classe social, vestimenta, valores políticos e/ou religiosos, etnia, gênero, etc. Mas também podemos responder negativamente aos delineados “[...] quando nós sentimos que aquela música não é nossa; por exemplo, se ela pertence a um grupo social do qual nós não nos identificamos [...]” (GREEN, 2006, p.103).

Responder positivamente aos significados inerentes e aos significados delineados de uma determinada música conduz à “celebração” daquela música; responder negativamente para ambos os significados leva à “alienação”; e finalmente, ter uma resposta positiva para um, mas negativa para o outro leva à “ambigüidade” (GREEN, 2006, p. 103). Para exemplificar a autora cita que:

[...] uma pessoa pode não estar familiarizada com os significados *inerentes* de Mozart porque ele ou ela nunca o tocaram ou cantaram, e ouviram apenas raramente esta música. Por isso, ele ou ela são relativamente incapazes de reconhecer detalhes da sintaxe, da forma, das suas mudanças harmônicas ou rítmicas, e ouve a música como algo rebuscado, enfadonho ou superficial. Mas, ao mesmo tempo, ele ou ela gosta das *delineações* envolvidas na trama operística, o evento social de sair para a ópera com os amigos, e assim por diante” (GREEN, 2006, p 103).

Neste exemplo, o tipo de envolvimento com o contexto envolvendo a obra de Mozart é “ambíguo”, pois ao mesmo tempo em que não aprecia a linguagem musical da obra de Mozart por não estar familiarizada a ela, a pessoa gosta do evento social em torno da mesma. Se a resposta fosse positiva aos significados inerentes juntamente com os delineados, a resposta seria de “celebração” ao estilo em questão; mas ainda poderia ser de total “alienação” se a resposta tanto aos inerentes quanto aos delineados fossem negativas.

2.2.1.2 A influência dos significados musicais para a aprendizagem

Os tipos de respostas para cada um dos significados musicais influenciam a Educação Musical no sentido em que “[...] a resposta para um aspecto do significado pode se sobrepor, influenciar ou até mesmo alterar o outro” (GREEN, 2006, p. 103). Muitas vezes as inclinações negativas aos significados delineados são tão fortes para o indivíduo que tornam difícil seu acesso à linguagem para determinados estilos musicais. Para Green (2001b), as reações das pessoas não estão relacionadas apenas com suas habilidades musicais; elas seriam resultados de uma “[...] série de precedentes sociais e afiliações a uma variedade de diferentes grupos sociais” (GREEN, 2001b, p. 34).

Quando se faz a opção pelo repertório a ser trabalhado em sala de aula, o educador deve estar consciente de que as respostas dos alunos aos significados delineados influenciarão diretamente o trabalho. As delineações sobre determinada música poderiam se sobrepor aos significados inerentes, comandando a predisposição dos alunos em aceitar ou não determinados tipos de músicas. Segundo Green (2001b):

Se os alunos demonstram repulsa aos significados inerentes da música, aparentemente pode parecer simples a tarefa do professor torná-los mais familiarizados, ensiná-los algumas coisas a respeito dos significados inerentes da música, e aos poucos eles a entenderão – talvez até acabem gostando dela. Entretanto, quão difícil será fazê-lo se os alunos já responderem negativamente aos significados delineados dela!”(GREEN, 2001b, p. 34)

A escolha dos alunos para determinadas músicas pode ser assim melhor compreendida, pois está situada numa rede de acontecimentos complexos que requerem atenção. Tais compreensões seriam úteis para o trabalho do professor, pois podem mudar sua pedagogia em relação ao repertório trazido pelo aluno (GREEN, 2006, p. 114). Ao argumentar sobre a postura dos educadores em relação ao trabalho com a música popular, Small (2003, p. 151) acredita que esse trabalho deve envolver as músicas que são importantes para os alunos, e não apenas para o professor.

2.2.1.3 A técnica instrumental

Uma característica de músicos advindos do contexto popular que merece destaque refere-se à aquisição da técnica instrumental³. Devido ao fato de que a escolha do repertório a ser praticado segue o critério que atribui preferência para as músicas que se ouve e que se gosta, existe uma tendência natural dos músicos desse meio em dedicarem-se a tocar um determinado estilo de música (ou compositor) por anos, não se preocupando com o estudo da técnica (SMALL, 2003, p. 146). Além disso, diversos músicos famosos divulgam a imagem, através de depoimentos em entrevistas, por exemplo, de uma ideologia pela “anti-técnica”, principalmente no meio do Rock (SMALL, 2003, p. 146). Estes músicos argumentam que o treinamento desse aspecto atrapalha a musicalidade, reduzindo a expressão de uma identidade pessoal e ferindo a originalidade (SMALL, 2003, p. 146).

Para os músicos da pesquisa de Green (2001a), a consciência da necessidade do controle do instrumento como um meio para o desenvolvimento da capacidade musical e expressiva veio muito tarde, geralmente quando a maioria deles já começava a atuar no campo profissional (GREEN, 2001a, p. 84).

Feichas (2006, p. 141) relata que quando os músicos populares decidem por um aprimoramento da técnica instrumental, eles partem para o estudo formal. Acreditam que ali alcançariam este objetivo, pois

Na educação musical formal acontece uma considerável ênfase sobre o desenvolvimento da técnica, normalmente através da prática regular de exercícios tais como escalas, e também através da adaptação de exercícios para dentro de peças de músicas com diversas intenções”. (GREEN, 2001a, p. 84).

No entanto, a transição do caminho empírico traçado durante toda a aprendizagem inicial desses para o ambiente formal e sua realidade é uma difícil adaptação (FEICHAS, 2006, p. 141).

³ A técnica instrumental é compreendida neste trabalho segundo definição de França (2000): “[...] à técnica chamamos toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada” (FRANÇA, 2000, p. 52)

Há uma tendência dos professores de música popular em atribuir grande valor à técnica, tanto quanto os professores de música clássica. Assim, as abordagens tendem a focar na aquisição de altos níveis de *performance* instrumental (GREEN, 2001a, p. 198). Green (2001a, p. 199) chama a atenção para o fato de que existem pessoas que não desejam dedicar tanto tempo de suas vidas à música e nem ao estudo para a aquisição de técnicas instrumentais de alto nível, mas que são capazes de atuar dentro de padrões satisfatórios para o engajamento em suas comunidades. Para a autora, seria válido reconhecer diferentes abordagens para a questão técnica que pudessem atrair essas pessoas. Caberia ao professor ter a capacidade para compreender os diferentes objetivos que cada aluno possui em relação ao aprendizado de um instrumento, consciente de que nem todos pretenderão ir além de uma satisfação pessoal e musical.

Small (2003) acredita que é da responsabilidade do professor de música popular “[...] enfatizar que a reunião de técnicas é essencial, e que a versatilidade sempre assegura uma saída criativa” (SMALL, 2003, p. 146). Contudo, as abordagens para este aspecto da pedagogia instrumental poderiam ser reestruturadas. O uso de estratégias que levem os estudantes de instrumento a estudar de diferentes maneiras um número maior de peças tecnicamente mais simples é, segundo Swanwick (1994, p. 9), uma boa maneira de contribuir para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos, pois daria espaço para que possam tomar decisões musicais a respeito de fraseado, articulações, expressividade, etc.

2.2.2 Tocar de ouvido

De todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da música popular, o aural é considerado o mais importante, pois é através dele que os músicos adquirem o conhecimento e as habilidades musicais (FEICHAS, 2006, p. 84). As práticas aurais envolvem o fazer-musical de ouvido, ou seja, “criar, atuar, lembrar e ensinar músicas sem o uso de notação escrita” (LILLIESTAM, 1996, p. 195). A partir de atividades como copiar músicas de ouvido de gravações, observar e imitar colegas e parentes, os músicos populares adquirem suas capacidades para

improvisar e criar; também desenvolvendo o ouvido harmônico, rítmico e melódico para atuarem na *performance*.

Trimillos (TRIMILLOS, 1988, p. 12) tece uma análise sobre aspectos mais importantes dentro de cada cultura musical que ajuda na compreensão da importância das práticas aurais na aprendizagem da música popular. O autor demonstra que em cada cultura existem aspectos considerados “críticos”, “desejáveis” e aqueles que são apenas “casuais”. Como exemplo o autor cita a cultura da Orquestra Sinfônica:

“Numa orquestra, a afinação uniforme é *crítico*. Cada violinista deve afinar suas cordas a partir do Lá 440 Hz, em alguns casos 442 Hz. Entretanto, é apenas *desejável* que todos os arcos da 1ª sessão dos violinos se movam na mesma direção. A falha desse aspecto não invalida a *performance* ou compromete a identidade da peça executada. Finalmente, é *casual* – embora tradicional – que os homens usem ternos, as mulheres usem longos vestidos, tendo como cor predominante o preto [...]. Então, para esta tradição a altura é o *crítico*, a coordenação de movimentos é *desejável* e a vestimenta é *casual*” (TRIMILLOS, 1988, p. 12, grifo nosso).

O papel desses três aspectos muda de cultura para cultura musical, e considerando a música popular como pertencente a uma cultura distinta daquela da música clássica, Arroyo (2001) argumenta que:

Assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspecto crítico na cultura musical erudita européia, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável (ARROYO, 2001, p.65).

O ensino tradicional de música dá grande ênfase ao desenvolvimento da capacidade de dominar os códigos da escrita musical. Para a prática e perpetuação do repertório clássico, onde se almeja reproduzir as peças musicais tal qual o compositor idealizou, a escrita faz-se realmente indispensável. Swanwick (1994, p. 10) afirma que seria inconcebível imaginar que as grandes sinfonias clássicas, por exemplo, pudessem ter sido preservadas se dependessem apenas da memória de compositores e de músicos. Porém, a hegemonia deste tipo de ensino tornou natural a noção de que o conhecimento em música reside na capacidade de ler notação musical e no domínio da teoria dessa tradição (LILLIESTAM, 1995, p. 196).

Ao longo da difusão do ensino tradicional europeu pelo mundo, a idéia de “música” e de “ser músico” se consolidou como a capacidade de domínio dos códigos escritos, e a partitura passa a ser vista como sendo “a música” (ARROYO, 2001; LILLIESTAM, 1995; PRIEST, 1993). Priest (1993, p. 104 e 105) considera absurda a perpetuação da idéia de pessoas serem consideradas não musicais por não serem capazes de ler notação; para ele é mais importante a capacidade para realizar operações musicais do que “conhecer sobre música”.

Lilliestam (1995, p. 196) reitera o pensamento acima afirmando que, assim como podemos falar sem sermos conhecedores da gramática, também podemos cantar e fazer música sem sermos capazes de ler ou escrever notação ou conhecer sobre teoria musical. A suspeita e o receio de atuar sem partitura musical é, segundo Priest (1993, p. 106), recorrente entre alunos de graduação que se tornarão professores, o que gera a tendência de perpetuação de um ciclo. Os próprios músicos populares pesquisados por Green (2001a) também consideram indignas as atividades relacionadas com as práticas aurais para se trabalhar dentro de sala de aula, mesmo que delas advenha todo o conhecimento e habilidades conquistadas por eles, levando a concluir que isto é um tipo de preconceito que permeia tanto os eruditos quanto os próprios populares.

Minha impressão foi que apesar de todos eles fazerem isso [adquirirem suas habilidades e conhecimentos] copiando gravações, muitos deles não consideravam esta prática como fazendo parte do aprendizado, enxergando isso mais como alguma coisa pessoal, desfocada ou indigna de discussão (GREEN, 2001a, p. 61).

Muitas vezes esse pensamento ocorre porque, para os músicos populares, as atividades aurais envolvem músicas escolhidas por eles, com as quais se identificam e tem afetividade, o que torna esse ato altamente prazeroso, e “[...] eles aprendem até sem imaginar que estão aprendendo” (FEICHAS, 2006, p. 223). Contudo, o fato de a atividade ser para eles prazerosa, inconsciente e intuitiva, não significa que seja por isso mais fácil do que “receber instrução formal de um professor individual especialista como na hierarquia clássica” (FINNEGAN⁴, 1989, *apud* FEICHAS, 2006, p. 86).

⁴ FINNEGAN, R. *The Hidden Musicians*. Cambridge: University Press, 1989.

Embora a notação musical não seja um aspecto indispensável para a prática de música popular, não deixa de ser uma vantagem para os músicos. A notação musical de músicas populares é facilmente encontrada nas revistas, *songbooks*, *internet* e outros meios. A produção dessas partituras geralmente apresenta o básico da peça, freqüentemente a letra (no caso de canções), uma linha melódica e a progressão de acordes – que são representados por símbolos, tais como as letras do alfabeto, denominados por cifras, ou o desenho do braço do violão (vide ANEXO 2).

Tornar este tipo de notação, que é pouco exato, numa *performance* requer dos músicos diversas habilidades: eles necessitam conhecer regras, limitações de seu instrumento, exercitar quais decisões tomar em relação à inversões, encadeamentos, bem como estruturar a peça, criar inflexões rítmicas entre versos, assim como fraseados. Essa prática desenvolve diversos benefícios, como a confiança na improvisação, a vivência da música como som mais do que como notação, atividade mais do que passividade, conhecimento e manipulação estilísticos (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 25). Por essa razão, o tratamento dado às partituras é outro elemento importante.

Botelho (1997, p. 16-17) analisa as verdadeiras funções que as partituras de músicas populares carregam dentro desta cultura. A autora diz que é característica própria deste tipo de repertório a não “obrigatoriedade” da fidelização do intérprete à obra do compositor, sendo muito comum encontrar diversas regravações com adaptações livres dos intérpretes. Uma partitura de uma determinada música popular representaria apenas uma “cristalização” de uma determinada interpretação que pode já ter sido muitas e muitas vezes regravada com diferentes interpretações em vários aspectos musicais. Assim sendo, a autora propõe “a não aceitação de um primeiro impulso que um texto musical possa indicar” (BOTELHO, 1997, p. 86), pois ouvir a gravação da peça verificando nuances e diferenças rítmicas, melódicas e harmônicas, por exemplo, pode ser significativo. Ou mesmo estar consciente de que a partitura impressa que se tem em mãos servirá como um mapa passível de adaptações e modificações.

Podemos facilmente aceitar a idéia de que uma canção popular “vive” de suas múltiplas versões. Aqui, a partitura (além de recurso parcial de representação) deve ser tratada como um “guia” melódico e harmônico, complementar ao registro sonoro. Um intérprete, antes de elaborar uma

versão, deve procurar compartilhar auditivamente da realidade da própria canção onde encontramos elementos musicais desta canção em sua totalidade. Se conferirmos ao ato da leitura de uma partitura a capacidade de promover versões de uma canção por si só [...], a versão poderá estar sendo limitada a descrever “ingenuamente” os significados da canção.” (BOTELHO, 1997, p. 87-88).

Para Lilliestam (1995, p. 196), “dever tocar assim como as notas dizem” é característica de uma má pedagogia. Considerando os aspectos inerentes ao fazer musical popular, existem aqueles como, por exemplo, “sonoridade e timbre, micro intervalos e ‘blue notes’, e sutilezas rítmicas que não podem ser capturadas pela notação” (LILLIESTAM, 1995, p. 198).

2.2.2.1 Abordagens para o ensino aural

Por estar tão relacionada à idéia de autodidatismo, de talento ou mesmo de dom divino, e por estar cercada de preconceitos, a capacidade para ensinar a tocar de ouvido pode parecer impossível para alguns. Alguns autores ajudam a desmistificar um pouco disso e oferecem uma série de sugestões a respeito do assunto. Priest (1993, p. 109) sugere que isso pode ser desenvolvido no aluno através da memória cinestésica, ou seja, a memória relacionada aos movimentos. Nessa memória a experiência sensorio-motora de se produzir determinado som passa a ser mais valorizada. Dessa forma, o autor sugere atividades através do experimento com sons e movimentos: repeti-los e deles lembrar sempre, assim como na “Caixa de Skinner”⁵. Esse trabalho deve ser contínuo, pois é uma atividade trabalhosa, muitas vezes baseada em tentativas de erros e acertos, o professor auxiliando como modelo (PRIEST, 1993, p. 110).

⁵ B. F. Skinner (EUA, 1904-1990) criou um sistema para a observação do comportamento de ratos que ficou conhecido como “Caixa de Skinner”. Nele, um rato é colocado dentro de uma caixa fechada que contém apenas uma alavanca e um fornecedor de alimento. Quando o rato aperta a alavanca sob as condições estabelecidas pelo experimentador, uma bolinha de alimento cai na tigela de comida, recompensando assim o rato. Após o rato ter fornecido essa resposta, o experimentador pode colocar o comportamento do rato sob o controle de uma variedade de condições de estímulo. Procurou, assim, demonstrar o poder das recompensas e do esforço para moldar o comportamento.

Além da memória cinestésica, Lilliestam (1995 p.201 e 202) defende o trabalho com mais três memórias nesta atividade: a auditiva, relacionada à capacidade de perceber uma música de ouvido, ser capaz de lembrar o que se ouviu e reproduzir isto com voz ou instrumento; a visual, relacionada à capacidade de lembrar como se parecem as fôrmas de mãos, dedos e assim por diante, ao instrumento, quando se toca uma escala, melodia ou acorde; e a verbal, relacionada à capacidade para nomear diferentes fenômenos musicais, incluindo imitação de outros instrumentos, ritmos e sons que se ouvem, como quando alguém demonstra um modelo rítmico com a voz.

Outra sugestão desse autor é que o professor dispõe do uso de “fórmulas” musicais. Essas fórmulas “[...] são motivos musicais característicos ou padrões, os quais têm um núcleo reconhecível” (LILLIESTAM, 1995, p. 203). Elas existem em todos os elementos da música: melodia, seqüência de acordes, ritmo, padrões rítmicos de acompanhamento, letras, formas, etc. Ao ser capaz de associar determinado som a determinado movimento para produzi-lo, assim como desenvolver o seu raciocínio para a construção lógica de uma música, por mais simples que ela seja, o professor auxilia na construção da habilidade de tocar de ouvido de uma forma mais segura, pois depender apenas da memória cinestésica seria muito arriscado, por ser esta uma memória extremamente frágil quando só (KAPLAN, 1987, p. 71).

Green (2006) defende o uso das práticas aurais como uma estratégia pedagógica que possibilita a ampliação na escuta musical dos alunos. Para a autora, ao engajar-se na tentativa de copiar auditivamente músicas de gravações, o aluno passa por uma experiência que o permite “mergulhar” para dentro dos significados inerentes da música diretamente, e, por um momento específico, ele estaria “livre” das delineações que muitas vezes o atrapalham no processo de compreensão musical.

[...] o envolvimento prático com os significados inerentes da música através de copiar de ouvido de forma natural, leva a um ganho na habilidade de ouvir música. Uma vez os ouvidos abertos, eles podem ouvir mais. Quando eles ouvem mais, eles apreciam e entendem mais. [...] Quanto maior a familiaridade, mais positiva a experiência com os significados inerentes da música, e não existe melhor forma de ganhar familiaridade do que tocar ou cantar a própria música. Então os alunos podem celebrar a música na sala de aula, através das experiências positivas tanto com os significados inerentes quanto com os significados delineados, acessados via um engajamento autêntico em relação às práticas aurais do mundo-real dos

músicos, e de como crianças e jovens aprendem música fora dos ambientes formais” (GREEN, 2006, p. 115).

2.2.3 Tocar em grupo

Uma característica marcante da música popular é o fazer musical em grupos. O músico popular está engajado em atividades coletivas, as quais são significativas para o desenvolvimento musical neste contexto. Além do treino individual, a interação com outras pessoas, como amigos, irmãos e familiares favorece a aprendizagem musical, seja de forma consciente ou inconsciente (GREEN, 2001a, p. 76-77). A aprendizagem dentro de um grupo pode acontecer através das instruções compartilhadas diretamente de alguém próximo para uma ou mais pessoas daquele grupo, mas atuando sem a função formal de um professor, como também pela própria interação entre os membros desse grupo através de suas práticas (GREEN, 2001a, p. 76).

Green (2001a, p.76) relata que as reuniões entre músicos populares podem acontecer ao acaso, geralmente quando amigos ou grupo de amigos se encontram, e também em sessões organizadas, como nos ensaios das bandas. Nesses encontros musicais as trocas de informações e discussões sobre música, técnicas, teoria, bem como a observação um dos outros durante *performances*, favorecem as construções e refinamentos de idéias musicais, de criações (composição e improvisação), sempre de maneira coletiva. Feichas (2006, p. 91) menciona ainda que, no grupo, os músicos aprendem a compartilhar suas experiências, problemas e soluções, e desenvolvem a sensibilidade para necessidades musicais de outros. Esta troca de informações e conhecimentos acontece de maneira prática e influencia todo o desenvolvimento musical dos indivíduos inseridos ali.

A prática musical em grupos acontece já nos primeiros estágios de aprendizagem desses músicos, e quando as bandas se formam geralmente seus integrantes são muito jovens, às vezes ainda não sabem tocar quase nada, não possuindo sequer os instrumentos (GREEN, 2001a, p. 78). Vale também mencionar que o que se

considera um grupo inclui não só um número grande de integrantes: a interação musical entre apenas dois indivíduos onde ocorra a prática, as trocas de informações e a mútua observação já é considerada como prática musical em grupo.

A aprendizagem musical em grupo também fornece um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade, tanto individual quanto coletiva. Diferentemente de ambientes formais de ensino, não há a figura de um professor que supervisione o trabalho por possuir conhecimentos e habilidades superiores. A troca de conhecimentos é feita entre pessoas que possuem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento e, mais uma vez, o aprendizado é diluído *na* coletividade. Feichas (2006, p. 87) argumenta que a ausência da figura do professor como autoridade detentora do conhecimento nos ensaios e reuniões destes grupos musicais oferece uma boa chance de trabalhar questões criativas sem inibição e com mais liberdade.

2.2.4 Criatividade

Os atos de tocar, compor e ouvir fazem parte da trajetória da aprendizagem da música popular e são considerados práticas fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais, sendo parte da rotina do músicos (FEICHAS, 2006, p. 87; GREEN, 2001a, p. 41). Geralmente, essas atividades ocorrem entrelaçadas entre si, sendo o tocar o ato de explorar sonoramente um instrumento, ou a própria voz; o compor inclui diversas atividades criativas, dentre elas a improvisação e suas formas de ocorrência. A prática de ouvir encontra-se implícita nestas anteriores, sendo que muitas vezes estas três atividades complementam-se, tornando, algumas vezes, difícil distingui-las.

Green (2001a, p. 42) cita a “improvisação original”, como sendo aquela nunca tocada ou ensaiada anteriormente; existe também a “improvisação memorizada”, que parte de uma improvisação original, mas que passa a ser repetida da mesma forma nas execuções do músico e, como intermediária entre estes dois tipos, temos a improvisação transitória ou “mutável”, que acontece quando “um músico varia significativamente as alturas, timbres, padrões ou outros elementos de um solo

memorizado cada vez que o toca”. A criatividade está diretamente relacionada a essas atividades, seja nos primeiros estágios ou no caso de músicos já profissionais.

A prática da improvisação dentro da pedagogia de um instrumento musical é vista como algo passível de ser realizado já no primeiro dia de aula, independentemente do nível técnico ou de conhecimentos teóricos prévios. Swanwick (1994) fornece nove pontos sobre as virtudes e a natureza dessa atividade para a prática de música popular, do ponto de vista de músicos de Jazz:

- Qualquer um pode improvisar desde o primeiro dia com o instrumento;
- O princípio básico é ter algo fixo e algo livre, o que é fixo podendo ser uma escala, *riff*⁶, acorde, seqüência harmônica, e principalmente – a pulsação;
- É possível fazer boa música em qualquer nível técnico;
- Use métodos, mas tome cuidado com estratégias de ensino fixas e rígidas;
- Imitação é necessária à invenção, e tocar de ouvido é um esforço criativo;
- Improvisar é como resolver um problema, é uma interação pessoal de alto nível;
- Não existe um consenso sobre como as pessoas podem ser ajudadas a estudar improvisação – o envolvimento leva ao auto-aprendizado, e a motivação é o “prazer”;
- Improvisar é autotranscendente e não auto-indulgente; o produto final é muito importante; fazemos contato com algo além de nossas experiências triviais: a nossa improvisação cria novas demandas na nossa maneira de escutar;
- O segredo de tocar jazz é a construção auditiva de uma “biblioteca dinâmica”. (SWANWICK, 1994, p. 11).

O processo de criação musical pode ocorrer individualmente; entretanto, é característica da música popular a criação partir do aspecto individual para o coletivo (GREEN, 2001a, p. 42; LILLIESTAM, 1995, p. 204-205). Durante o processo de criação, as idéias musicais são apresentadas ao grupo, e o trabalho feito a partir de então envolve a improvisação sobre tais idéias. Depois de improvisar, os músicos escolhem algumas dessas idéias e nelas trabalham até que surja uma canção, ou padrões para serem utilizados em composições (FEICHAS, 2006, p. 88). A criatividade também pode ser desenvolvida através de gravações anexadas em livros contendo exercícios, escalas, etc. (FEICHAS, 2006, p. 89).

⁶ Frase repetida em jazz ou música popular americana (N.T.).

No caso dos músicos já profissionais, uma característica observada inerente às necessidades da profissão é um alto grau de flexibilidade e adaptabilidade. Na pesquisa realizada por Green (2001a, p. 45-53), havia músicos de bandas *covers*, as quais se ocupam em executar o repertório de um determinado grupo ou cantor (a); havia os músicos *freelance* ou *session*, que se caracterizavam por trabalharem com contratos para acompanhar determinado cantor ou por fazer participações isoladas em gravações em diferentes tipos de trabalhos; e ainda os músicos de bandas originais, com trabalhos próprios. Segundo esta autora, esses músicos devem ser capazes de tocar em várias tonalidades uma mesma música, melodias de *playback*⁷, executar seqüências de acordes ou de ritmos imediatamente e delas lembrar, saber improvisar sobre progressões de acordes – sejam eles familiares ou não –, conhecer uma infinidade de estilos musicais, seja com pouco ou mesmo nenhum ensaio (GREEN, 2001a, p. 40).

Copiar músicas de gravações, assim como tocar *covers* de outros músicos e bandas, não só contribui para a *performance* musical, mas também é fundamental para que se reúna experiências que permitem ao músico caracterizar estilos diferentes. Assim, as habilidades e os conhecimentos que foram adquiridos poderiam ser adaptados em diferentes contextos, fornecendo base para trabalhos originais (GREEN, 2001a, p. 75).

Apesar de as práticas envolvendo a criatividade serem oriundas principalmente de ambientes informais de aprendizagem musical, sua inclusão para o ensino formal de instrumento vem sendo defendida há algum tempo. Santiago (2006b) acredita que atividades criativas, como a improvisação e a composição, seriam relevantes por possibilitarem o desenvolvimento de determinadas habilidades musicais e instrumentais, tais como

“[...] a familiarização com diferentes linguagens e estilos musicais; o desenvolvimento auditivo, da memória, da criatividade e imaginação e; [sic] o desenvolvimento técnico e da compreensão e maturação musical”. (SANTIAGO, 2006b, p. 1).

⁷ Gravação contendo acompanhamento musical.

2.3 PROFESSORES E ALUNOS: CONCEPÇÕES SOBRE A AULA DA MÚSICA POPULAR

O apoio e o incentivo dos familiares de estudantes de música clássica é um dos fatores que contribuem na decisão pelo estudo da música (GREEN, 2001a, p. 24). Tudo indica que o mesmo se aplicaria aos estudantes de música popular, segundo Green (2001a, p. 24). Para a autora, os músicos populares costumam fazer parte de famílias musicalmente interessadas, onde normalmente acontece grande ênfase na enculturação desse repertório por intermédio das práticas de aprendizagem informal de música popular.

Outro fator que contribui significativamente para a motivação de pessoas pelo estudo musical estaria na possibilidade de contato real com um instrumento. Crianças e jovens que tem acesso à presença real de um instrumento, podendo manipulá-lo, costumam ser mais curiosas e desenvolvem a percepção para a sonoridade daquele instrumento, despertando o desejo para a aprendizagem (GREEN, 2001a, p. 26).

De acordo com Green (2001a, p.177), os músicos populares que ingressaram em aulas formais de instrumento e que trabalham o repertório da música clássica relatam aspectos positivos e negativos extraídos de tal experiência. Os pontos apontados por eles como negativos compreendem tanto o estudo quanto a prática de uma música das quais eles não estavam habituados, o que os fazia com que se sentissem “alienados”. Os pontos positivos são indicados pela aquisição de técnica e da habilidade para leitura e escrita musicais, bem como a familiarização com termos musicais e teóricos.

Diferentemente, músicos que tiveram aulas formais de instrumento utilizando o repertório de música popular, relatam experiências mais positivas do que aqueles músicos populares que tiveram aula com música clássica – não porque as abordagens dos professores fossem necessariamente diferentes, mas porque gostavam e se identificavam com as músicas que estavam sendo trabalhadas (GREEN, 2001a, p.175). No entanto, muitos eram incapazes de fazer a ponte do conhecimento que adquiriam em suas aulas formais de instrumento, com aquilo que

aprendiam informalmente.

As recentes mudanças nas estratégias de ensino da música popular na Grã-Bretanha, através da inclusão das práticas de aprendizagem informal dentro da sala de aula, vêm transformando esse quadro, e os jovens músicos já estão conseguindo fazer conexões entre o conhecimento adquirido formalmente nas aulas e suas práticas informais, que costumam correr paralelamente ao aprendizado formal (GREEN, 2001a, p. 175; 2006, p. 110).

Contudo, tais mudanças ainda são muito recentes e ocorrem de maneira lenta. Em 2006, Green (2006) coordenou um projeto em 21 escolas da Inglaterra, envolvendo alunos com idades entre 13 e 14 anos. Foi proposta a inclusão de uma série de estratégias pedagógicas com a música popular, que incluíram as práticas de aprendizagem informal, como: (1) permitir que os alunos escolhessem as músicas; (2) aprender ouvindo e copiando gravações; (3) aprender entre grupos de amigos, com o mínimo de condução adulta; (4) aprender através de descobertas, quase que “ao acaso”; (5) interação entre o ouvir, o tocar, o cantar, o improvisar e o compor (GREEN, 2006, p. 107). Como resultado, os alunos eram capazes de ouvir mais criticamente e atentamente as músicas, além de estarem mais felizes e empolgados (GREEN, 2006, p. 110).

Como extensão dos benefícios trazidos por esta experiência, os alunos também puderam experimentar mudanças positivas inclusive em suas respostas às músicas clássicas. Por meio da manipulação direta com os significados inerentes das músicas do repertório clássico, através do uso das práticas de aprendizagem informal, as respostas aos significados inerentes se sobrepuseram às respostas aos significados delineados que eles possuíam anteriormente com este repertório, ampliando suas escutas musicais (GREEN, 2006, p. 114).

As adaptações ao uso de diferentes estratégias de ensino podem encontrar muitas barreiras, por parecerem estranhas a um sistema já instituído. Abrir caminho para as práticas de aprendizagem informal requer “[...] uma quantia considerável de coragem, e até um pouco de fé” (GREEN, 2001a, p. 186). Geralmente os alunos esperam dos professores a transmissão de novos conhecimentos e habilidades; e

deparar-se com uma postura mais passiva do que ativa do professor, algo incomum até então, pode gerar um estranhamento difícil de ser justificado (GREEN, 2001a, p. 184 e 186).

Outros motivos para a não utilização das práticas de aprendizagem informal em sala de aula apontados por Green (2001a, p. 180) teriam relação com a formação dos professores e suas posturas. Os músicos populares que se tornam professores, inclusive aqueles que se consideram autodidatas e que vivenciaram amplamente as práticas informais em suas vidas, não conseguem aceitar ensinar seus alunos pelos mesmos caminhos pelos quais eles mesmos aprenderam, imaginando-as indignas para a sala de aula, e acabam adotando os mesmos métodos tradicionais em suas abordagens. No caso de professores advindos do meio formal, o não uso das práticas informais aconteceria devido ao fato de eles nunca terem vivenciado tais práticas (GREEN, 2001a, p. 180).

SUMÁRIO

A Pedagogia da Música Popular já vem sendo estudada como um aspecto diferenciado e merecedor de pesquisas e abordagens específicas, que considerem as características inerentes ao contexto social e cultural nas quais este repertório está inserido. Tal conscientização permite incluir determinadas práticas de aprendizagem musical que permaneceram durante muito tempo às margens do ensino de música formal. Estas práticas são reveladas por Green (2001a; 2006), que procurou conhecer os meios pelos quais os músicos populares adquirem conhecimentos e habilidades musicais, de forma que não se sustenta mais a responsabilização de tais aquisições apenas ao talento e/ou dom divino. Os músicos populares estão engajados naquilo que a autora denominou de “práticas de aprendizagem informal de música” (GREEN, 2001a, p. 05; 2006 p. 106). Estas práticas incluem:

1. A escolha do repertório a partir de músicas nas quais os alunos estão enculturados;
2. Aprendizagem de músicas a partir de práticas aurais, como por exemplo, copiar músicas de gravações;
3. Prática de música em grupos como fonte de aprendizagem, devido à observação mútua, a troca de idéias, a imitação uns dos outros, etc.;
4. A presença da criatividade integrando as práticas de tocar, compor e ouvir.

Este capítulo procurou discutir o papel que cada uma destas práticas desempenha dentro de uma aula que inclua a música popular em suas atividades. Demonstrou-se que negligenciá-las durante as abordagens pedagógicas poderia comprometer a autenticidade da aprendizagem musical deste tipo de repertório (GREEN, 2006, p. 107). Por serem recentes, as transformações pedagógicas com este repertório aparecem como uma tarefa árdua, que ainda requer o empenho e a dedicação dos personagens envolvidos no cenário educacional, para que se possam transpor os obstáculos impostos pela falta de informação e pelo preconceito.

CAPÍTULO 3: MÚSICA POPULAR E A AULA DE PIANO: UMA REALIDADE EM DEBATE

Neste capítulo trataremos da análise dos dados obtidos através das entrevistas e das observações das aulas de sete professores de piano popular, ocorridas durante o período de setembro a dezembro de 2007. As descrições detalhadas dos participantes e do processo para a realização da análise encontram-se no Capítulo 1 (um) deste trabalho.

3.1 MÚSICA E IDENTIFICAÇÃO

3.1.1 Vivência pessoal e ensino: a trajetória musical dos professores

Uma infância vivida em ambientes circundados por música, tanto popular quanto clássica, através das mais diversificadas formas de manifestações, é descrita pelos participantes como uma característica do convívio no qual eles cresceram, e por meio do qual tiveram o contato com a música. Tais informações são exemplificadas por Déborah, a qual menciona que além de viver num ambiente muito musical em sua casa, também havia a igreja, que, segundo ela, seria

[...] esse ambiente onde tem muita música (Déborah).

Relatos da vivência musical dentro do ambiente doméstico também são encontrados nas falas de outros participantes, demonstrando o papel que a enculturação e sua influência tiveram na decisão pelo estudo de música:

Eu tive contato com a música popular desde, desde cedo. Meu avô tocava à noite, e eu ouvia tudo quanto é estilo que você possa imaginar de extremo bom gosto. Ele tocava super bem o piano, o piano parecia uma orquestra nas mãos dele, e ele tocava nas orquestras de baile e tudo... Então eu tava acostumada a escutar músicas eruditas e músicas populares muito bem executadas. Só que ele me ensinava [música popular] aos poucos. Eu pegava por partitura algumas coisas, quando eu tinha uns dez, doze anos. Mas não foi falta de incentivo não, é falta de, talvez, de interesse mesmo; eu não tinha nada direcionado pro popular, era noventa por cento do estudo voltado pro erudito. Mas quando eu estava com meus dezenove anos, que eu fui trabalhar com o órgão eletrônico que era o contrário, tudo voltado pro repertório popular, aí eu usei o que estava dentro de mim ao longo de todos

esses anos e passei a adotar uma vontade mais forte de aprofundar no popular. (Patrícia).

Assim como Patrícia, Edgar e Lucas também passaram primeiramente pelo estudo envolvendo música clássica, optando posteriormente pela aprendizagem do repertório popular. Entretanto, a dedicação posterior à prática da música popular teria sido beneficiada pela constante exposição durante a infância a este repertório, tornando-se um indício de que elementos dessa linguagem estariam, por esta razão, assimilados. Notamos isso no seguinte trecho da declaração de Patrícia:

[...] aí eu usei o que estava dentro de mim ao longo de todos esses anos (Patrícia).

Constatamos, assim como aponta Green (2001a), que a maioria das pessoas está naturalmente enculturada dentro da música popular, “[...] e isso inclui as crianças que tenham aulas de instrumento clássico” (GREEN, 2001a, p. 187).

A trajetória oposta, ou seja, o caminho daqueles que primeiramente aprenderam a música popular e posteriormente decidiram pelo estudo do clássico, como é o caso de Roberto e de Vinícius, aconteceu por uma série de razões que serão discutidas mais à frente; por ora, é válido destacar que a escolha de aprender a música clássica não significou o abandono da prática de músicas populares, como nos diz Roberto:

... aí depois eu fui pro erudito, mas nunca larguei o popular, sempre gostando desse lado, dessa “praia” do popular (Roberto).

3.1.2 Para fazer sentido: identificando os diferentes objetivos

A maioria dos professores demonstrou considerar importante uma pedagogia que utiliza músicas nas quais seus alunos estejam acostumados a ouvir e apreciar. Eles procuram tornar o aprendizado significativo para seus alunos ao levar em consideração o contexto no qual estão inseridos, respeitando os diferentes objetivos com o estudo do Piano. Para eles é importante saber se o aluno estaria interessado em atuar como músico, ou se as intenções não pretenderiam ultrapassar os limites da satisfação pessoal, o que guiaria suas abordagens na aula.

Green (2001a, p. 199) relata que os grandes instrumentistas da música clássica precisam seguir uma rotina rigorosa de estudo, visando a aquisição de elevados níveis de habilidades técnicas para a *performance* instrumental. Segundo aponta Santiago (2006a, p. 56), alguns pesquisadores e pedagogos do piano afirmam que para o alcance de níveis ótimos de *performance* instrumental, seria de “extrema relevância” uma prática envolvendo estratégias de estudo muito bem planejadas, para ter sucesso neste sentido. Contudo, Green (2001a, p. 199) afirma que há certa negligência das pesquisas e práticas pedagógicas para com aqueles alunos que não desejam traçar o mesmo caminho dos virtuosos, muitas vezes não por serem incapazes, mas porque não pretendem dedicar muito tempo de suas vidas à música. Para a autora, existe um grande número de pessoas “... capazes de fazer música dentro de padrões que são suficientemente competentes para encontrar aprovação e propiciar o divertimento em suas comunidades” (GREEN, 2001a, p. 210). A maioria dos professores pesquisados denota uma sincronia em relação a esse pensamento, conscientes de que nem todos os seus alunos desejam seguir um trabalho voltado ao virtuosismo ou ao profissionalismo:

Então, praticamente noventa e tantos por cento ali é popular mesmo, porque querem mais pro lado de *hobby* mesmo, né? Muitas senhoras que estudaram na adolescência, casaram e tiveram a família, e então: “ah, agora eu quero cuidar de mim”. Então vai tocar e vai querer tocar aquelas músicas que ela ouvia, música popular mesmo. (Roberto).

Existe uma postura democrática da parte dos professores da pesquisa para com a escolha do repertório a ser trabalhado com cada aluno⁸. Preocupam-se em conhecer as preferências musicais de cada um, na tentativa de estimular o envolvimento com a aula de piano. Demonstram consciência de que o gostar da música e com ela identificar-se é de profunda importância para os alunos, assim como defende Green (2001a, p. 200). Tal aspecto fica melhor ilustrado nas seguintes declarações de Roberto e de Vinícius:

Mas, na maioria das vezes é isso mesmo, de acordo com o aluno. A gente procura moldar ali. Fica mais fácil pra ele poder se sentir, ficar satisfeito. (Roberto).

Porque no ensino da música, toda a música escolhida, ela vai ser

⁸ Durante as aulas observadas, os alunos trabalharam músicas do repertório da Música Popular Brasileira e canções religiosas (estilo denominado “Gospel”). Os professores que seguem uma apostila (Edgar e Lucas) utilizam peças do repertório do Jazz americano, principalmente.

compreendida e eficientemente estudada quando o aluno se sente nela. Não adianta nada você aplicar uma coisa que o aluno definitivamente acha enfadonho ou não tem a ver com o estilo dele. (Vinícius).

Em ambas as citações, notamos que os professores acreditam ser importante que o aluno se reconheça na música que está sendo trabalhada, principalmente através das afirmações “para ele poder se sentir” e, “o aluno se sente nela”, pois assim a música será “compreendida”.

Para Priest (1993, p. 105), se o objetivo da aula é a compreensão musical, a habilidade para realizar operações musicais é mais importante do que saber os nomes de elementos musicais sem ser capaz de reconhecê-los ou de manipulá-los. Desta maneira, o professor poderia primeiramente facilitar o caminho prático para a música, trabalhando com as músicas nas quais os alunos se reconhecem e estão enculturados, para construir, a partir daí, o conhecimento teórico. Green (2001a, p. 201) afirma que tudo depende “do que é feito” com as músicas, ou seja, tudo depende da metodologia utilizada, pois o fazer musical prático permite que os alunos transcendam a própria música, ampliando suas escutas e seus conhecimentos. Notamos na fala de André, que diz que “ele [o aluno] tem o gosto lá dele musical, e a gente tenta trabalhar em cima daquilo ali”; que o ponto de partida seria o gosto do aluno, e o trabalho pedagógico do professor seria estruturado a partir da demanda do próprio repertório.

André também afirma que determinados alunos são mais abertos a uma aceitação por músicas trazidas pelo professor, relatando o seguinte:

Tem aluno que às vezes não tem tanto conhecimento de vários estilos diferentes. Então eu procuro mostrar também pro aluno algumas coisas diferentes, alguns estilos. (André).

Além de André, outros professores, como Lucas e Vinícius, também mencionaram a importância que o professor exerce no papel de ampliação da escuta musical de seus alunos. Segundo Lucas, muitas vezes o aluno não tem a oportunidade de conhecer diferentes estilos, por isso

[...] dar também ao aluno de música popular todos os dados para que saiba que também existem outros compositores da área com uma linguagem harmônica interessante [...]

Tal oportunidade seria, para Lucas, uma das funções do professor.

Green (2006, p. 113) acredita que uma pedagogia que permita que os alunos se engajem diretamente com os materiais da música, manipulando-os através das práticas de aprendizagem informal, principalmente a prática de copiar de ouvido, gera uma boa oportunidade para a ampliação das escutas dos alunos. Através deste tipo de atividade, os alunos podem trabalhar com os significados inerentes da música, livres, por um momento, das delineações que eles carregam sobre a música trabalhada, superando antigas idéias e/ou preconceitos (ibidem).

Dos sete professores entrevistados apenas dois, Lucas e Edgar, adotam um material com músicas pré-estabelecidas, restringindo, de certa maneira, o diálogo na escolha do repertório a ser praticado nas aulas. Edgar defende a escolha de músicas apropriadas ao “nível” em que seu aluno se encontra. A opção por um material pré-determinado muitas vezes impede a possibilidade de incluir músicas nas quais os alunos estejam enculturados. Durante observação de sua aula, Edgar e seus alunos trabalhavam músicas presentes na apostila adotada pelo professor que eram desconhecidas pelos alunos. Tal fato levou a necessidade de ocupar considerável parte do tempo da aula em dominar a leitura das partituras destas músicas. Encontramos neste ponto correspondência entre a situação observada e o argumento de Björnberg (1993, p. 74), que afirma que a demasiada concentração visual em estruturas escritas distrai a atenção da escuta, fato que certamente seria diferente se as músicas fossem oriundas da enculturação dos alunos. Tal abordagem seria característica de uma prática similar às convenções pedagógicas da tradição formal: tentativas de dominar os códigos escritos de uma música pouco conhecida, à qual os alunos não estão familiarizados, julgada pelo professor como apropriada ao nível em que os alunos se encontram e desvinculada do contexto em que os alunos estão inseridos (GREEN, 2006, p. 106).

Durante muito tempo a pedagogia instrumental não se mostrou favorável à idéia de permitir que os alunos tivessem acesso à escuta das músicas que estavam sendo estudadas, seja através de gravações ou mesmo assistindo execuções ao vivo de outros instrumentistas, justificando que isto “destruiria suas interpretações individuais e pessoais da peça” (GREEN, 2001a, p. 187). No entanto, o acesso a apreciação de diferentes formas de tocar uma determinada peça, ou mesmo o contato com peças diversificadas do mesmo estilo musical, poderiam ampliar o entendimento necessário aos estudantes para o desenvolvimento de suas expressões. Green (2001a, p. 188) sugere

que quando os alunos não conhecem a música, o professor poderia possibilitar a escuta, gravando a peça para que os alunos ouçam e estudem em casa.

3.1.3 A valorização da técnica

Dentre as perguntas feitas aos entrevistados, nenhuma se referia diretamente à técnica; no entanto, a técnica instrumental, bem como temáticas que giram em torno deste assunto, foi algo que surgiu espontaneamente em seus depoimentos durante as entrevistas. Isto leva a concluir, assim como afirma Green (2001a, p. 198), que os professores de instrumento que atuam com a música popular valorizam tanto a técnica quanto os professores de instrumento que atuam com a música clássica. As principais referências que permitem compreender aquilo que eles consideram como técnica acontece através da recorrência das palavras: postura, dedilhado, independência de dedo, passagem de polegar, opções de digitações, escalas, arpejos, fraseado, articulação e dinâmica, muito presentes durante as declarações.

Segundo os professores, a prática pedagógica da música popular é negligente quanto aos aspectos voltados ao desenvolvimento técnico no instrumento. Para eles, uma das razões atribuídas a isso seria o imediatismo de alunos oriundos do meio popular, como mencionado por Edgar e Patrícia:

[...] eu digo que o músico popular é muito impaciente, no sentido assim de que eles querem a coisa pra ontem, e isso é uma coisa que o erudito vai trabalhar melhor, você vai estudar essa peça aqui, você vai tocar ela daqui a três meses, você tem consciência que você vai demorar mais pra executar aquilo bem. (Edgar).

[...] mas que tem que ter um estudo de música acima de tudo, não aquele curso rápido igual uns alunos que também eu tenho. (Patrícia).

Outra razão também atribuída ao desinteresse por um desenvolvimento mais refinado da técnica instrumental estaria, segundo a opinião dos entrevistados, na atitude dos próprios professores que trabalham com o ensino da música popular. Patrícia chama de “aventureiro” aquele professor que não se preocupa em trabalhar questões técnicas com os alunos, quando ele

[...] não se preocupa com uma postura técnica e com conhecimento do instrumento e da literatura do instrumento pra dar uma bagagem boa pra aquele aluno que quer tocar o Popular. (Patrícia).

Vinícius, que primeiramente aprendeu a tocar piano com o repertório popular, e que durante a época das entrevistas havia iniciado seu aprendizado de piano clássico, relata que sentiu falta de um trabalho mais voltado para seu desenvolvimento técnico durante a fase em que era aluno de música popular. Segundo ele:

[...] teria ganhado um pouquinho mais de tempo, teria sido melhor orientado. (Vinícius).

A idéia de que o estudo da música clássica seria o caminho adequado para sanar essas deficiências fica mais bem demonstrada nas declarações abaixo:

Iniciei meus estudos de piano clássico com a professora [nome da professora] [...], e é onde eu estou até hoje, me aperfeiçoando. Pelo menos tentando aperfeiçoar meus estudos no repertório clássico, de forma que isso, sem dúvida alguma, continue a contribuir na minha trajetória na música popular. (Vinícius).

[...] minha experiência com o erudito foi muito voltada pra coisa da técnica, que forma uma bagagem técnica muito boa. Pra mim isso foi fundamental, eu vejo assim, no popular isso me ajudou muito. (Edgar).

A minha idéia era essa, de fazer um curso superior em que eu pudesse pegar o que eu aprendi de técnica do erudito, o quê que eu poderia aplicar no popular pra ter um diferencial, pra não ficar... vamos dizer assim, naquela 'mesmice' do popular, o quê que a gente pode melhora. (Roberto).

A análise dos relatos acima permite traçar uma correspondência entre o que foi dito por estes três professores com as afirmações de Feichas (2006, p. 141) e de Green (2001a, p. 84), sobre a crença compartilhada pelos músicos de que na Educação Musical formal se alcançaria um desenvolvimento técnico diferenciado, devido à ênfase dada a esse aspecto nesse tipo de formação. Podemos perceber o desejo de transcender o que Roberto chamou de "... aquela 'mesmice' do popular", em outro comentário de Edgar. Ele afirma que a bagagem fornecida pelo aprendizado da música clássica contribui para um melhoramento técnico, pois, segundo ele, as execuções dos pianistas populares costumam ser "muito lineares".

Discutir a técnica instrumental dentro de uma pedagogia que lida com um repertório oriundo de um meio que se proclama independente de instrução formal gera muitos

dilemas para o professor. No geral, os músicos populares demoram muito tempo para constatar que a aquisição de técnica musical lhes proporcionaria uma maior versatilidade com o uso de seus instrumentos (GREEN, 2001a, p. 84; SMALL, 2003, p. 146). Muitos aspectos relativos à técnica instrumental dependerão de uma instrução devidamente planejada por um professor, para que se possa alcançar determinados objetivos dentro da *performance* instrumental (SANTIAGO, 2006a, p. 54). Quando essa conscientização finalmente ocorre, os músicos partem para o ensino instrumental clássico, de onde acreditam alcançar o aprimoramento deste aspecto, devido à ampla solidificação e experiência que o ensino clássico domina sobre o assunto (FEICHAS, 2006, p. 141; GREEN, 2001a, p.84;). Alguns estudiosos da Pedagogia da Música Popular propõem a criação de técnicas variadas dentro de um estilo musical, inovando o estudo através de um caminho não ortodoxo (SMALL, 2003, p. 151). Também existem propostas que apontam para a necessidade de se pesquisar outras abordagens para a prática e aquisição de técnicas que abrangessem pessoas musicalmente ativas, mas que não desejam enveredar-se pelos mesmos caminhos dos virtuosos (GREEN, 2001a, p. 199). O que podemos notar, é que os músicos populares poderiam se beneficiar de todo o conhecimento adquirido em relação à técnica instrumental que existe na aprendizagem de música clássica (principalmente se os professores estiverem atentos às possibilidades de adaptações em suas pedagogias), assim como alguns pedagogos da música clássica já demonstram a consciência dos benefícios que as práticas de aprendizagem informal podem trazer para suas habilidades musicais dentro do desenvolvimento de seu repertório, como citado anteriormente neste trabalho (SANTIAGO, 2006b).

Cinco dos sete professores relataram que quando a música escolhida por seus alunos não corresponde ao nível de conhecimento teórico ou técnico em que eles se encontram, elaboram versões facilitadas das peças para que o trabalho torne-se viável. Além disso, mostram-se cientes de que o envolvimento com músicas em que o aluno já esteja enculturado favorece o avanço de etapas na aprendizagem, principalmente com a utilização do aspecto aural. Como argumenta Swanwick (1994, p. 13), a consciência auditiva deve vir antes da análise da partitura, pois “ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do

conhecimento musical”. Patrícia fornece um bom exemplo disso:

[...] Ela [a aluna] quer porque quer tocar Tom Jobim, Chico Buarque, que são composições assim, que a gente vai ter que trabalhar muita dissonância, muito cromatismo... Ela não tem técnica pra isso, não tem conhecimento teórico pra isso, mas tem um ouvido bom. (Patrícia).

Contudo, dois professores, Edgar e Lucas, defendem a elaboração de um trabalho em nível crescente de complexidade, evitando ultrapassar etapas que eles consideram formadoras de base para que o aluno esteja apto a tocar. Tal pensamento está personificado no material confeccionado e empregado por cada um deles, como já mencionado antes. Ao ser questionado sobre qual seria sua atitude quando algum aluno pede para aprender músicas que não estão em seu método, Edgar responde:

Aí, o que eu costumo fazer, como se diz... Acelerar o processo de... Eu digo, não é desacelerar, é fazer um processo empírico na música, sabe? Então se tem uma harmonia muito complexa, então vamos pegar lá atrás... Mas eu falo: ‘vai demorar pra tocar. Você quer tocar, tudo bem, mas vai’... (Edgar).

Edgar deixa claro uma postura característica da herança do ensino tradicional formal, onde os professores tendem a escolher o que imaginam ser melhor para seus alunos (GREEN, 2006, p.106), demonstrando certa contrariedade e uma tentativa implícita de desestimular o aluno (apesar de não recusar o pedido totalmente), dizendo que tudo bem, mas “vai demorar pra tocar”. O ensino instrumental ainda carrega a herança da tradição do Conservatório, onde a ampla influência de um Programa a ser seguido, bem como o direcionamento dado pelo professor, continuam a conduzir o ensino, mesmo que de maneira nem sempre explícita (GREEN, 2001a, p. 128).

O único professor entrevistado que não fez nenhuma menção a questões relativas à técnica instrumental foi André que, de todos, é também o único que não vivenciou, em nenhum momento de sua vida musical, o aprendizado de música clássica. Durante a observação de uma aula deste professor, seu aluno manifestou dúvidas quanto ao dedilhado em determinado momento de um exercício sobre improvisação. A orientação de André foi para que ele pesquisasse um dedilhado que fosse o mais cômodo possível, através de experimentações, sem se preocupar muito com regras. A ausência de comentários sobre o assunto envolvendo técnica durante a entrevista,

bem como a falta de orientação detalhada ao aluno frente a uma ocasião que demandava uma abordagem pedagógica mais específica sobre a escolha de um dedilhado adequado, fortalece os argumentos anteriores dos demais professores sobre a lacuna que o ensino popular, muitas vezes, deixa sobre o tema.

3.2 “QUER TIRAR DE OUVIDO? ÓTIMO”: O INCENTIVO ÀS PRÁTICAS AURASIS

A aprendizagem através de meios aurais, como tocar de ouvido e copiar músicas de gravações, é a principal maneira pela qual os músicos populares adquirem conhecimentos e habilidades musicais na aprendizagem informal, como mencionado por Green (2001a) e por Feichas (2006). Estas práticas são, portanto, essenciais no trabalho pedagógico com esta música, no sentido em que são significativas por formarem “... uma parte intrínseca da prática da vida real, seja reproduzindo músicas já existentes ou criando novas” (GREEN, 2001a, p. 195). Desta maneira, o trabalho do professor estaria integrado ao contexto no qual este repertório acontece (ARROYO, 2001; GREEN, 2006; SANDRONI, 2001; TRIMILLOS, 1988).

Ao responder se ensinavam seus alunos a tocar de ouvido, quatro professores – Edgar, Vinícius, Déborah e Roberto – disseram que “incentivam”. As entrevistas permitem verificar uma aceitação pelo tocar de ouvido; mas não uma postura que demonstrasse a consciência da essência que este aspecto é para a aprendizagem da música popular, no mesmo sentido que é apontado por Green (2001a) e por Feichas (2006). A fala de Patrícia auxilia no entendimento dessa postura:

Quando a gente vê que a pessoa quer ir por esse caminho, eu ensino sim.
(Patrícia).

Há nesta fala uma condição implícita para o trabalho com a auralidade: perceber se a pessoa tende a ir por esse caminho. Entendemos, assim, que demonstrações por parte do aluno, como interesse e/ou facilidade, direcionariam o trabalho do professor para o ensino do tocar de ouvido.

Outro fator levantado sobre a pouca ênfase dada ao ensino aural estaria na

demanda de tempo que o trabalho em questão requer, justificando que

[...] o período de uma hora de aula quase nunca dá pra gente ver tudo o que a gente quer (Vinícius).

De qualquer forma, o trabalho com músicas tiradas de ouvido não parece ser uma das prioridades, dado ao que notamos na referência feita por Patrícia sobre alunos que se “acomodam” em tirar músicas de ouvido, quando a leitura torna-se para eles uma barreira, atribuindo, de certa forma, um grau de importância à leitura em detrimento da prática aural:

Tem uns que gostam de tirar de ouvido, mas têm uma dificuldade enorme, por outro lado, de fazer a leitura, e se acomodam a tirar de ouvido. (Patrícia).

Vemos que a expressão “se acomodam” carrega o significado de uma falta de esforço ou de desinteresse por parte dos alunos na tentativa pelo domínio da escrita musical, o que não seria o ideal do ponto de vista da professora. Segundo afirmação de Björnberg (1993, p. 74), uma situação ideal seria praticar tanto pela notação quanto pelo ouvido, o que colaboraria para o estudante ter êxito na capacidade de lidar com uma “multinotação” típica de músicos populares profissionais, assim como alguns professores da pesquisa também acreditam:

Quer tirar de ouvido? Ótimo, incentivamos também. O que não deve ser feito é o extremo: “só toco de ouvido”, ou, “só toco de partitura”. Então tentar mesclar, porque é importante dos dois jeitos. (Roberto).

Déborah relatou que, para o contexto no qual seus alunos estão inseridos – música durante os cultos na igreja – saber tocar de ouvido é fundamental, e justifica o porquê:

Principalmente porque na igreja a gente tem momentos que tá tocando, e às vezes alguém vai cantar, e tem que se virar, né? Então eu procuro incentivar, sim. (Déborah).

Apenas Lucas acredita que a prática de tocar de ouvido não seja importante:

Isso pra mim não é muito importante [...] E mostrar alguma coisa de ouvido, acho que tem outras matérias que podem facilitar essas coisas. (Lucas).

3.2.1 Abordagens da prática aural

Alguns professores relataram como estruturam suas práticas pedagógicas em relação à prática aural: escolhem músicas com melodias e harmonias mais simples, estudam o Campo Harmônico e sua aplicação prática através do reconhecimento auditivo em músicas já conhecidas, e por isso “já internalizadas” (Patrícia).

Durante a observação da aula de André (participante da pesquisa que jamais passou por um estudo formal do piano), diversos elementos sugeridos por Lilliestam (1996) e por Priest (1993) estavam presentes. Em determinado momento da aula em que o aluno executava ao instrumento escalas pentatônicas menores, André orientava para que ele cantasse as notas, memorizasse os acidentes e os sons dos intervalos. André também construiu algumas frases musicais com notas da escala, através de demonstrações, e pediu para que o seu aluno copiasse seus movimentos, cantando os nomes das notas. Notamos, durante esta atividade, o desenvolvimento da habilidade aural através da memória cinestésica, cada vez que era solicitado ao aluno que ouvisse, imaginasse e memorizasse os sons *enquanto* tocava, valorizando a experiência sensorio-motora de se produzir determinado som (PRIEST, 1993, p. 109). Também é possível detectar o uso da memória visual, auditiva e verbal, nos momentos em que André constrói frases e pede para que o aluno o imite, novamente verbalizando cada nota para que a memória dos sons fosse trabalhada, assim como sugerido por Lilliestam (1996, p. 201-202).

Procedimentos envolvendo o trabalho aural também puderam ser observados durante a aula de Debórah. A partir de uma música escolhida pelo aluno, gravada em CD, foi-lhe solicitado que tentasse, em casa, tirar a melodia da introdução dessa música de ouvido, para que, feito isto, ela o auxiliasse. Seu aluno retornou para a próxima aula com boa parte da melodia aprendida, e Déborah o ajudou a colocar os acordes nos locais específicos. Para isto, além do CD, utilizavam uma partitura adquirida pela *internet*, contendo a letra da música e os acordes, escritos sob a forma de cifras. Green (2001a, p. 202) afirma que copiar de ouvido as músicas gravadas e escolhidas pelos próprios alunos é uma forma de centralizar a autoridade da aprendizagem na própria música, proporcionando uma transformação daquele

tipo de educação centrada no aluno e/ou no professor, permitindo que a música seja, naquele momento, a única “líder”.

3.2.2 O uso da partitura e da cifra

A escrita musical é empregada pelos professores da pesquisa com diferentes formas de registro, tais como:

- a) o uso da clave de Sol para o registro da mão direita, e da clave de Fá para a mão esquerda - esta seria a forma mais tradicional de escrita para o Piano (vide ANEXO 1);
- b) a clave de Sol para registro da melodia, com as cifras logo acima indicando a harmonia (vide ANEXO 2);
- c) somente as cifras, sem nenhum tipo de registro na pauta (vide ANEXO 3).

O uso das claves de Sol e de Fá aparece com diversos propósitos. Lucas acredita que o professor tem por obrigação passar este conhecimento ao aluno, mesmo para aqueles que não tenham uma preparação anterior, pois “não tem outro jeito” (Lucas). Tal pensamento vai ao encontro à afirmação de Priest (1993), que menciona que mesmo havendo uma concordância entre educadores musicais de que a leitura de notação musical tem sido um aspecto superestimado durante muito tempo na prática pedagógica, “[...] entre os professores de instrumento parece não haver nenhuma outra alternativa a não ser ensinar a ler” (PRIEST, 1993, p. 106).

Esse professor também utiliza estas duas claves para que o aluno escreva harmonizações elaboradas durante as aulas, como uma forma de registro. Patrícia utiliza a clave de Fá para registrar acordes trabalhados em aula, mas também usa o caminho inverso, ou seja, identificar acordes já escritos na pauta e cifrá-los, para transformar “[...] aquilo numa linguagem mais fácil...” (Patrícia). Vinícius também utiliza as duas claves, procurando usar arranjos já confeccionados desta maneira porque acha

[...] importante demonstrar a mão esquerda escrita”, pois a tendência do aluno é, segundo ele, “... achar que a mão direita é a mão da melodia, e a mão esquerda é acorde, e só. (Vinícius).

Contudo, o tipo de partitura que predomina no trabalho dos professores é aquela onde há uma pauta apenas, escrita em clave de Sol, com as indicações das cifras acima desta pauta. Segundo Dunbar-Hall e Wemyss (2000, p. 24-25), este tipo de grafia musical é o mais comum em música popular, e apresenta apenas o básico da peça.

Tal economia de informações gera vários dilemas para o professor, pois fica a cargo do músico e de sua capacidade a transformação daquele registro numa *performance*. O trabalho pedagógico com este tipo de notação musical trabalha conhecimentos e habilidades que uma “partitura completa não poderia ensinar” (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 25). Um exemplo de como vários tipos de conhecimentos e habilidades musicais podem estar integrados ao trabalho com este tipo de partitura musical pôde ser encontrado durante a aula observada do professor Vinícius. Ele e seu aluno trabalhavam com uma partitura escrita nas duas claves e com cifras acima das duas pautas. No entanto, a clave de Fá fora descartada, restando apenas clave de Sol e as cifras para o desenvolvimento da música. A melodia da música foi realizada pela mão direita, seguindo orientação da clave de Sol. A mão esquerda realizou um arranjo, a partir da análise da harmonia, de inversões para o encadeamento dos acordes, e da escolha de um padrão rítmico que deveria conduzir a harmonia. Professor e aluno, ao final deste trabalho, discutiram os ganhos que a atividade havia proporcionado, tais como a capacidade de escolha de inversões adequadas, coordenação entre as duas mãos e a percepção. Dunbar-Hall e Wemyss (2000, p. 25) acrescentam que o trabalho com este tipo de notação traz como benefício a mais para os estudantes a confiança na improvisação, o tratamento da música mais como som do que como notação, uma atitude do aluno mais ativa do que passiva, e o conhecimento estilístico e sua manipulação.

No geral, os professores manifestaram-se flexíveis com o uso da partitura, evitando imposições rígidas quanto ao seguimento do registro escrito. Eles se precatam, no

entanto, em saber se isto seria uma escolha consciente ou não do aluno:

[...] eu procuro que ele [o aluno] tenha consciência de que, 'você sabe que isso tá diferente, né?' Procuo despertar mais a consciência dele, do que às vezes causar uma... ' não, você não pode tocar desse jeito'. (Edgar).

Déborah e André relataram que a grande maioria de seus alunos não se interessa em aprender a tocar através do uso de partituras. A forma de grafia principal utilizada por estes professores é a letra cifrada, ou seja, uma grafia que contém a letra da canção com indicações da harmonia na forma de cifra. De todas as formas de grafia musical esta é a mais imprecisa, necessitando de um trabalho aural, no caso da execução da melodia, bem como uma noção rítmica mais internalizada, já que não há indicações de compasso. Tal trabalho só é possível com músicas já conhecidas, o que leva, obrigatoriamente, que tanto professor quanto aluno conheçam a música que está sendo trabalhada.

Déborah e André também utilizam este tipo de escrita para trabalharem o piano como instrumento acompanhador. Nesta modalidade de execução, o pianista executa os acordes na mão direita, e a nota fundamental na esquerda, basicamente. Ele acompanha a melodia - que pode ser realizada por outro instrumento ou ainda pela própria voz - através de um padrão rítmico de acompanhamento. Este padrão pode ser modificado e variado, permitindo alterações de acentuações e criação de síncopes, por exemplo, tudo de acordo com a capacidade musical / técnica do executante.

3.3 UM INSTRUMENTO COADJUVANTE

O piano é um instrumento que herdou o perfil, muito explorado, de instrumento solista, principalmente a partir do período Romântico (entre 1790 e 1910), onde nasce e se fortalece a figura do virtuose; assim, os grandes mestres da época passam a se dedicar à criação de composições para o pianista virtuose, gerando uma vasta literatura nesse sentido (GONÇALVES e MERHY, 1986). O trabalho do pianista como participante de um grupo musical e sua demanda de habilidades

musicais naturalmente exigidas neste contexto (tais como transposição, improvisação, leitura não só de notas, mas também de cifras, harmonização, etc.), vão sendo gradativamente abandonadas pelos pedagogos deste instrumento (GONÇALVES e MERHY, 1986, p. 232).

A retomada da valorização do ensino dessas habilidades surgiu principalmente a partir do séc. XX, com diversas propostas de educadores musicais ao desenvolvimento do conhecimento musical do aluno de maneira integrada à sua prática instrumental, incorporando diferentes funções ao piano que não só a de solista (GONÇALVES e MERHY, 1986, p. 240-241). Desta maneira, o piano como instrumento acompanhador reaparece nas abordagens pedagógicas de diversos professores de piano.

A música popular oferece chances de se utilizar o piano nesse sentido, pois se trata de um tipo de fazer musical no qual a prática em conjunto é uma característica marcante (GREEN, 2001a, p. 76; MONTANDON, 1995, p. 74). As diferentes utilizações do piano foram intituladas por Lucas como:

- a) instrumento acompanhante;
- b) instrumento solista;
- c) instrumento inserido num grupo.

Embora apareçam diferentes nomeações para tais funções, formas de abordagens similares às de Lucas puderam ser encontradas em procedimentos de outros participantes, e serão analisadas de forma correspondente.

3.3.1 Piano acompanhante

Nesta modalidade de execução o pianista não está encarregado de realizar a melodia; esta, por sua vez, deve ser executada por um cantor(a), ou por outro instrumento. Cabe ao pianista acompanhar esta linha melódica através da execução

de um padrão rítmico que caracterize o estilo musical, no qual a mão esquerda quase sempre está incumbida de executar as notas fundamentais dos acordes – chamados de baixos – enquanto que a direita tocava os acordes, geralmente utilizando inversões para que os mesmos mantenham-se encadeados. Tal procedimento pôde ser observado durante as aulas de Déborah e de Vinícius.

3.3.2 Piano Solista

Esta modalidade de execução utiliza o instrumento de maneira muito abrangente, e o pianista deve ser capaz de realizar tanto melodia – geralmente pela mão direita – quanto o acompanhamento – quase sempre pela mão esquerda. A melodia a ser executada pode estar escrita em partitura tradicional ou também ser tirada de ouvido, assim como a parte harmônica. Este tipo de atuação foi a mais praticada pelos alunos dos professores pesquisados. Patrícia e Roberto afirmaram que a maioria de seus alunos preferem este tipo de *performance*, não desenvolvendo um trabalho voltado para atuações dentro de grupos musicais.

3.3.3 Piano inserido num grupo

Esta terceira função considera o piano inserido dentro de um conjunto musical. Segundo os professores, o pianista deve saber atuar de maneiras diferenciadas de acordo com cada formação instrumental. Lucas e André dão demonstrações de como deve ser feito este trabalho com o aluno:

Quando ele [o aluno] tá tocando com um baixista, por exemplo, não usar tanto os graves. Às vezes tocar a harmonia mais com as duas mãos, mais centralizado [...]. Então mostro várias formas de ele estar tocando a harmonia. (André).

Então, dentro do método aparece uma parte, como eu disse: como tocar sem baixo, sem utilizar a nota [o baixo], como você organiza as notas [do acorde], e aí você ensina toda uma técnica [...]. (Lucas).

Lucas e Edgar mencionaram que as escolas em que trabalham oferecem uma aula em conjunto, na qual alunos de diferentes instrumentos têm a oportunidade de praticar juntos, assessorados por um professor.

3.3.4 Abordagens pedagógicas para a prática em grupo

Vinícius relatou utilizar o piano a quatro mãos como uma das maneiras de trabalho em grupo com seus alunos. Para isso, lança mão de partituras com arranjos prontos a quatro mãos de músicas populares, bem como o trabalho com a improvisação:

Como? 'Olha, você vai ficar improvisando, vai usar aqui a escala pentatônica', por exemplo, e eu vou fazendo um acompanhamento. Isso eu faço sempre. (Vinícius).

De forma semelhante, André trabalha a improvisação utilizando o fazer musical em grupo:

[...] a gente tenta simular isso um pouco. Eu toco um pouquinho de violão, então às vezes a gente toca junto assim, pra ele [o aluno] estar exercitando a improvisação, né? Ele tá tocando uma melodia assim, e ele ter alguém pra tocar com ele. Então às vezes eu faço um ciclo harmônico ali no violão pra ele, pra estar acompanhando ele, e ele exercitar um pouco de improviso [...]” (André).

As habilidades musicais desenvolvidas com tais atividades são discutidas por Vinícius, que esclarece quais funções ele acredita que a prática em grupo possui:

Isso pra chamar a atenção da pessoa, primeiro. Até pra pessoa ter a sensação de: 'opa, eu tô tocando com os outros'. O tempo, até, é diferente. Não é o tempo do aluno, é o tempo dos dois, pra ele ter essa sensação. (Vinícius).

A palavra “sensação”, utilizada por Vinícius, poderia ser traduzida como uma forma de aprendizagem informal, presente principalmente durante as práticas em grupo mencionadas por Green (2001a, p. 76): a observação mútua. Ao tocar em grupo, os alunos têm a oportunidade de aprender diversos aspectos não só musicais, mas também típicos de relações humanas, como: aprender a compartilhar experiências, problemas e soluções, como também o desenvolvimento da sensibilidade para

necessidades musicais de outros (FEICHAS, 2006, p. 91). Swanwick (1994, p. 10) menciona que o simples fato de estar presente em ocasiões nas quais esteja acontecendo música em grupo pode possibilitar a aprendizagem, através da “observação indireta”.

3.4 O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE: UMA DEMOCRACIA MUSICAL

A criatividade pode ser manifesta através de diferentes abordagens com o material musical: ela aparece na forma de composição, de improvisação, bem como através de arranjos e também do “embelezamento”, ou seja, a tendência em variar componentes musicais pré-fixados (GREEN, 2001a, p. 42). Atividades que incluam tais abordagens são comuns na prática da música popular (GREEN, 2001a, p. 41). Todas estas características acima mencionadas, relativas ao tratamento do material musical, foram pontos levantados pelos professores, que procuram abordá-los em suas aulas.

3.4.1 A improvisação

O aspecto mais comum mencionado pelos professores a respeito do exercício da criatividade aparece sob a forma da improvisação, principalmente a improvisação melódica sobre uma determinada escala. As improvisações geralmente são inseridas dentro de músicas nas quais eles estejam trabalhando com seus alunos em sala de aula.

O trabalho com a improvisação pode ser feito através do estabelecimento de uma seqüência harmônica, que pode variar de muito simples (como a utilização de dois acordes apenas), até seqüências mais complexas, de acordo com o objetivo do exercício. As seqüências harmônicas estabelecidas podem ser realizadas tanto pelo aluno como também pelo professor, que usaria o piano ou outro instrumento, como é o caso de André. Este professor costuma realizar seqüências harmônicas no violão

para que seu aluno possa não só vivenciar a prática em conjunto, mas também “[...] exercitar um pouco de improviso [...]” (André).

O incentivo à experimentação de novas melodias, assim como o incentivo para a aquisição do hábito da escuta musical, aparecem como caminhos para capacitar o aluno a desenvolver seus improvisos, permitindo que este possa “cristalizar” idéias para serem aproveitadas durante a *performance*, como cita Déborah.

De acordo com Swanwick (1994, p. 11), o trabalho com a improvisação não estaria condicionado à aquisição de conhecimentos teóricos prévios, e qualquer pessoa já poderia improvisar desde o primeiro dia de aula com o instrumento. Como princípio básico, seria necessário ter algo fixo e algo livre. Em aula observada do professor André, tanto a pulsação quanto uma determinada seqüência harmônica foram os elementos colocados como fixos, em um treino de improvisação durante a aula. Primeiramente André demonstrou a seu aluno como tocar usando o metrônomo, utilizando uma nota para cada pulso, sugerindo as notas da escala e arpejos, evitando, por enquanto, notas estranhas à escala que estavam trabalhando. Em seguida, seu aluno iniciou o treinamento, primeiramente com uma nota por pulso e, depois de certo domínio, André sugeriu que ele trabalhasse com duas notas por pulso, numa região delimitada do Piano (uma oitava), para só depois ampliar a extensão do improviso, sugerindo sempre que seu aluno experimentasse, sem receio de errar.

Vinícius acredita que o desenvolvimento da criatividade é algo que leva tempo e demanda esforço, por isso seria importante, para ele, que toda a aula abordasse esse aspecto, mesmo que pouco. Este professor também lança mão de demonstrações para sugerir idéias aos alunos de como desenvolver a criatividade e o improviso.

Edgar também mencionou trabalhar muito a improvisação com seus alunos, relatando que incentiva muito esta atividade, pois, segundo ele, o improviso “... faz parte, até, do universo da música popular”. No entanto, o tipo de pensamento em relação ao trabalho com a improvisação se mostrou distinto do pensamento dos demais professores, pois Edgar acredita que seria necessário o cumprimento de

várias “etapas” para chegar ao improviso, como:

[...] aprender relação de escala-acorde, função harmônica, procurar despertar a atenção do aluno pra questão da rítmica da música, por exemplo: ele não vai tocar samba em jazz, jazz em samba. Eu falo assim, a questão do sotaque, tirar o sotaque. (Edgar).

Notamos que, para este professor, a criação estaria condicionada a um conhecimento teórico que guiaria o improviso, retirando da pura experimentação com o instrumento a função de conduzir a descoberta sensório-auditiva para melodias a serem utilizadas na improvisação. Edgar demonstra querer que seus alunos adquiram uma base sólida, preocupando-se com a construção de um conhecimento musical que certamente ajudará em decisões musicais a serem tomadas durante a execução instrumental. Podemos perceber isto principalmente na sua fala:

Deixo, deixo fluir. Mas é lógico, dependendo do nível em que o aluno se encontra. Eu falo assim: ‘ó, a gente pode até tentar trabalhar isso, mas eu acho que você precisa de mais base’. [...] Então não é chegar, sentar e sair fazendo escala, arpejo, não. Não é muito essa história. (Edgar).

Contudo, de acordo com Santiago (2006b, p. 9), a prática da improvisação seria muito indicada já durante a iniciação pianística, pois favorece a integração do bom uso corporal – desde que devidamente orientado – aliada ao bom desenvolvimento de habilidades musicais, como, por exemplo, o desenvolvimento auditivo. Dar prioridade ao pensamento analítico antes da intuição e da percepção auditiva na pedagogia instrumental pode levar, segundo Swanwick (1994), à confusão e à apatia (SWANWICK, 1994, p. 13). Contudo, no caso de alunos que já passaram pela experimentação, propiciando assim a descoberta auditiva por sonoridades geradas a partir de movimentos e gestos ao instrumento, o caminho a seguir poderia incluir a sistematização do conhecimento que foi adquirido empiricamente pela vivência, na qual o ensino formal entraria com sua contribuição, ajudando os alunos a escrever, nomear, conceituar e refletir sobre o que foi feito (GREEN, 2001a, p. 207).

3.4.2 Harmonia

O trabalho visando ao estímulo à criatividade também se manifestou sob a forma de

criações e recriações de novas harmonias para as músicas. Um dos professores, Lucas, acredita que o estímulo à criatividade do aluno poderia partir de uma escuta prévia de várias opções de harmonizações, concedendo-lhe, assim, possibilidades de escolha:

[...] tem pessoas que gostam mais de dissonâncias, tem outras que não. Essa democracia musical acho que é muito boa. (Lucas).

Uma das necessidades para se alcançar a invenção, segundo Swanwick (1994, p. 11), seria a imitação, pois, segundo este autor, o tocar de ouvido, imitando o que se ouve é um esforço criativo.

Outro caminho relatado por Edgar estaria no trabalho voltado ao desenvolvimento da percepção auditiva para as funções harmônicas, para que o aluno possa re-harmonizar músicas, utilizando acordes substitutos para cada função harmônica específica.

3.4.3 Criando coisas diferentes: variações sobre aspectos musicais

Um aspecto que os professores buscam abordar para propiciar a criação musical pode ser verificado no incentivo ao embelezamento de melodias e acompanhamentos. Vinícius relata fazer uso de sugestões aos alunos durante o estudo das músicas:

E eu sempre tento, na medida do possível, mesmo que seja dentro da música, ver e despertar a pessoa: 'olha, você vai fazer, vai criar alguma coisa diferente nesse momento aqui'; 'olha, a mão direita parou, movimenta a esquerda, cria um movimento pra mão esquerda. Como é que ela pode se movimentar?' Demonstro, e vejo a pessoa tentar atuar. (Vinícius).

Nesta fala podemos perceber, assim como na abordagem de Lucas mencionada logo acima, que o uso de demonstrações de algumas possibilidades de criações aparece como um direcionamento à escolha do aluno. A opção dos professores em sugerir possibilidades, em vez de especificar quais decisões tomar, facilita ao aluno a capacidade para a construção de um pensamento crítico e musical, assim como se faz quando se busca a resolução de um problema (SWANWICK, 1994, p. 11).

Da mesma forma, Roberto incentiva seus alunos a criarem coisas diferentes durante o estudo das músicas, de maneira que eles se sintam livres para tal. Em relação aos alunos com mais dificuldades, atribuídas ao comportamento pessoal – timidez, por exemplo – Roberto lança mão de estímulos verbais, argumentando que

[...] aquele [aluno] que tá muito tímido ainda, acha que não sabe fazer nada, um pouquinho que ele fizer já é um progresso e tanto. Então a gente incentiva. (Roberto).

Green (2001a, p. 205) discute o aspecto do incentivo verbal aos alunos, tais como elogiar e encorajar, por exemplo, como sendo algo a que os jovens respondem bem, e que os professores não deveriam temer este tipo de atitude.

3.5 PARA ALÉM DA MÚSICA POPULAR: VALORES, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Foi perguntado aos professores quais aspectos da Pedagogia do Piano Popular eles consideravam distintos daqueles empregados pela pedagogia do piano clássico. Tal indagação baseia-se no pressuposto apontado por Small (2003, p. 143), o qual afirma que as comparações entre os dois tipos de ensino são necessárias e relevantes, pois a maioria das pessoas que ensinam música popular advém de contextos da educação formal (como é o caso de cinco dos sete participantes desta pesquisa), e que, quando isso ocorre, geralmente existe a tendência em transmitir o conhecimento da mesma forma que é feito no ensino tradicional (FEICHAS, 2006, p. 100, 226). Muitas experiências e processos de aprendizagem informal que são autênticos para a aprendizagem de música popular, poderiam aparentar “enganosos” por aqueles sem experiência com este repertório (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 24), principalmente quando se está habituado a um processo de educação musical formal, adquirido e transmitido nos dois últimos séculos, no mínimo, como é o caso da música clássica.

No caso de professores de música popular que advêm do contexto popular, e que adquiriram seus conhecimentos e habilidades através dos meios informais de aprendizagem, Green (2001a) afirma que isso não assegura que suas atitudes sejam diferentes, pois segundo a autora, “[...] uma coisa é passar por um caminho

de aprendizagem, e outra coisa é reconhecer sua exeqüibilidade como um método de ensino” (GREEN, 2001a, p. 178). Por todas estas razões, conhecer a opinião dos professores da pesquisa em relação a esta problemática seria de valiosa contribuição para a compreensão de suas atitudes em relação à prática pedagógica do piano popular.

3.5.1 Diferenças entre o ensino do piano popular e do piano clássico

Para cada um dos dois repertórios e de suas pedagogias existiriam vantagens e desvantagens, e muitas vezes eles poderiam ser considerados como complementares, segundo os professores.

O aspecto da técnica é levantado por Edgar, Patrícia e Roberto, como um elemento muito importante, mas negligenciado, de certa forma, pelos músicos populares. Eles mencionam recorrer aos materiais do piano clássico e de toda a experiência que os três adquiriram através do estudo deste repertório, para ajudar em suas aulas com o popular. Por outro lado, o trabalho com a música popular favoreceria a compreensão musical de uma forma mais integrada, e os músicos teriam maior autonomia para a criação e seriam capazes de analisar elementos musicais com maior rapidez.

Segundo Vinícius, os alunos do contexto da música clássica seriam bons intérpretes, enquanto que os alunos do contexto da música popular possuiriam maior autonomia e prática nos aspectos de criação e de análise:

Agora, boa parte dos alunos [do clássico] entendem muito da interpretação, de como tocar bem, estilisticamente interpretando bem o autor. Mas na hora de falar os procedimentos, eu acho que a música popular, ela foi mais além. [...] Tanto que no piano clássico, se o aluno não estudar composição e não enfrentar o poder de análise ali, ele vai ser um grande executante, mas dificilmente um grande compositor, ou um arranjador. (Vinícius).

Para Green (2001a, p. 75), as práticas informais de aprendizagem, como copiar músicas de gravações e tocar *covers*, por exemplo, que são tão comuns entre os alunos de música popular, contribuiriam para a formação de um conhecimento fundamental para a composição musical, pois aquilo que se aprende com tais

atividades pode ser tocado e levado para outros contextos musicais, fornecendo um precursor para novas criações.

Déborah acredita que no ensino da música popular exista uma maior flexibilidade para a escolha do repertório, em comparação com a aprendizagem da música clássica. Ela argumenta que procura trabalhar o que o aluno acha que seria interessante, enquanto que na música clássica muitas vezes o professor escolheria o que acredita ser mais apropriado ao aluno, assim como escreve Green (2006):

Primeiro, os alunos do meio informal escolhem as músicas eles mesmos, músicas que já lhes sejam familiares, que gostam e que tenham forte identificação. Em contraste, na educação formal, os professores normalmente selecionam músicas com a intenção de introduzir os alunos em áreas nas quais eles não estejam familiarizados". (GREEN, 2006, p. 106).

A flexibilidade também aconteceria em relação às possibilidades de interpretação e tratamento dado às partituras. Para Edgar, Vinícius e Roberto, a música popular daria maior liberdade para modificar linhas melódicas, rítmicas e harmônicas, bem como modificações do próprio registro escrito, que não necessita reunir todas as informações de interpretação desejadas pelo compositor, devido ao caráter criativo inerente ao fazer musical popular:

Felizmente o repertório popular permite essa interpretação. Eu sempre friso: 'olha, essa música permite isso, que a gente alargue o ritmo dela, mas que o pulso continue'. Mas... no repertório erudito não dá, né? É só um *ritardando*, ou um *ritenuto*, um *acelerando*, pra compensar. (Vinícius).

Lucas ressalta a importância da preparação de etapas a serem seguidas para um aprendizado musical eficiente. Segundo este professor, na música clássica, a visualização da passagem de diferentes níveis de complexidade é mais nítida e organizada, enquanto que o mesmo nem sempre ocorreria no estudo da música popular:

Acho que as escolas de músicas deviam procurar ter uma unidade referente ao repertório, onde... Quer dizer, cada repertório na música erudita, cada ano que você passa você é capaz de superar toda uma série de exercícios que tem certa complexidade, é o que vai determinando seu nível, né? 'Agora você tá no segundo ano, no terceiro, é capaz de dominar esse, é capaz de dominar o outro', essas coisas. Mas esses mesmos graus de dificuldade você não acha no outro – piano popular. (Lucas).

Tal característica também é apontada por Green (2006, p. 106) como inerente ao aprendizado da música popular. Segundo a autora, por trabalharem geralmente com músicas escolhidas por eles mesmos, os alunos assimilam conhecimentos e habilidades musicais de maneira muito pessoal, quase ao acaso, lidando com as músicas de suas realidades, enquanto que na Educação Musical formal os alunos seguem uma progressão que caminha do simples ao complexo, geralmente seguindo um currículo ou um programa que utiliza peças de músicas e exercícios. Como já mencionado, para Feichas (2006, p. 100), no modelo de ensino de música tradicional, quase sempre baseado em um currículo que prevê diferentes níveis de progressões, geralmente acontece uma “abstração” do conhecimento, e muitas vezes não se faz a correlação do que se estuda com a vida cotidiana.

3.5.2 Unindo teoria e prática

Durante as observações das aulas, verificou-se que a teoria costuma caminhar de acordo com as necessidades impostas pelo repertório estudado. Os alunos eram introduzidos em conceitos musicais – escala, tonalidade, acordes e suas formações, inversões, cadências, notação musical – à medida em que tais elementos surgiam durante as aulas. Não havia uma programação estruturada em níveis teóricos, e o conhecimento era adquirido de forma conectada ao repertório. As exceções continuaram sendo Edgar e Lucas que, como já mencionado anteriormente, elaboraram, cada um, uma apostila para ser utilizada como método.

3.5.3 Dificuldades

Um dos questionamentos feito aos professores relacionava-se às dificuldades que circundavam suas práticas pedagógicas. Foi-lhes solicitado que expusessem os pontos considerados por eles como falhos durante suas trajetórias enquanto estudantes do piano popular, e em qual medida isso poderia ter vindo a afetá-los enquanto pedagogos do instrumento e, se fosse o caso, qual teria sido o caminho encontrado para sanar tais dificuldades. Esse questionamento visava a levantar uma

discussão sobre a didática do piano popular que pudesse expor, do ponto de vista dos professores pesquisados, quais seriam as lacunas, falhas e frustrações deste tipo de ensino, de maneira que permitisse gerar uma reflexão enriquecedora para os profissionais que atuam nesta área, contribuindo assim para a elaboração de estratégias de ensino atentas a tais questões.

Um dos pontos discutidos foi a necessidade de expor com clareza a proposição de exercícios e procedimentos para aplicação na *performance*. Vinícius argumenta que o aluno necessita compreender a função e o objetivo de cada exercício realizado, para que a atividade tenha significado musical:

Eu acho que o professor tem que ter muita clareza na hora de explicar procedimentos de escalas, arpejos, a importância disso na música, onde que ele vai usar aquilo e qual que é a forma que ele pode usar aquele arpejo. [...] Se não, o aluno fica preguiçoso, ele não entende que aquilo ali é só uma ferramenta pra ele sair dali improvisando. (Vinícius).

Edgar compartilha da mesma opinião, e relata que durante sua trajetória como estudante de piano popular sentiu falta de uma “didática do piano” por aqueles que foram seus professores:

No geral eu sinto que é muito assim: ‘não, o importante é você tocar. Não interessa se você sabe o que você tá fazendo ou não, se você vai ter condições de caminhar sozinho depois. Vai tocando.’ E às vezes eu sinto falta assim: ‘não, eu quero aprender a caminhar sozinho’”. (Edgar).

Quando o trabalho do professor de instrumento utiliza caminhos não ortodoxos de ensino, ele corre o risco de tornar-se incompreendido. Para Green (2006, p. 109), num processo de aprendizagem que envolva a música popular, o papel do professor seria o de “auxiliador” na descoberta do conhecimento musical, oferecendo ajuda quando necessário. A introdução de práticas de aprendizagem informal de música para dentro da sala de aula exige uma postura mais inativa do que ativa por parte dos professores. Tal atitude, incomum dentro do aprendizado formal, poderia ser difícil de justificar, demandando uma quantia considerável de “coragem” e de “fé” (GREEN, 2001a, p. 186). Agir desta forma significa que os professores sentem que estão aprendendo juntamente com seus alunos (GREEN, 2001a, p. 186).

Outro aspecto levantado pelos professores como importante para capacitar o aluno a agir de forma independente, seria a aquisição de técnicas e sua prática de maneira

consciente. Tal fato asseguraria ao aluno um maior domínio para realização de procedimentos criativos durante a *performance*. Vinícius relata que a falta de atenção aos aspectos relacionados à postura, dedilhado, passagem de polegar, bem como maneiras direcionadas de estudo, o fizeram “perder muito tempo” corrigindo problemas neste sentido. Para a solução de tais problemas, este professor optou ingressar no estudo formal de piano. Antes disso, porém, algumas práticas de aprendizagem informal podem ser analisadas como uma das fontes às quais recorreu:

Mas, quando a gente vai em busca, pesquisa, pesquisa revista, vê *shows*, conversa, troca idéias, a gente acaba descobrindo. (Vinícius).

Small (2003, p. 146) afirma que uma das funções do professor é a de enfatizar que a reunião de técnicas é essencial para proporcionar tanto a versatilidade, quanto saídas criativas, e que o aprendizado da técnica precisa ser um meio de escolha, não um dever, demonstrando assim que um estudo consciente é fundamental para que a atividade torne-se significativa para o aluno em seu contexto. Num estudo que traz o debate sobre a integração das práticas deliberadas⁹ e informais para o aprendizado instrumental, Santiago (2006, p. 54) relata que estudiosos incluem a qualidade da instrução recebida como um dos fatores que contribuem para a aquisição e o domínio de habilidades específicas ao instrumentista. Swanwick (1994, p. 09) menciona que nem sempre as estratégias de ensino deixam tempo e espaço para que os alunos possam tomar decisões musicais, atrapalhando a capacidade para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Por isso a necessidade de uma instrução bem planejada e direcionada para os objetivos almejados.

3.5.4 A falta de material

A carência de material didático (livros pedagógicos, métodos) sobre a prática de música popular destinados aos professores e pianistas também é um dos problemas apontados. A elaboração de métodos que abordem formas de caracterizar estilos de

⁹ A prática deliberada é definida como “[...] um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua *performance* [...]” (ERICSSON, KRAMPE E TESCH-RÖMER, 1993, p. 368, *apud in*: SANTIAGO, 2006a, p. 53).

músicas populares, principalmente estilos de Música Popular Brasileira, são descritos como necessários ao mercado de trabalho contemporâneo. Contudo, as criações de métodos neste sentido estariam sendo negligenciadas por instituições que cumpririam o papel de incentivadoras neste processo:

E aqui [no Brasil], infelizmente, a gente não tem nada voltado. Precisaria de mais material didático, que tivesse uma abertura maior dentro das escolas, das Universidades... Que tivesse essa abertura pra música popular. (Roberto).

O trabalho pedagógico voltado para músicos interessados em atuar profissionalmente seria outro elemento prejudicado pela falta de material didático, afetando a aquisição de habilidades exigidas do músico instrumentista no mercado de trabalho:

Eu senti falta de tocar, por exemplo: 'Vamos tocar uma Bossa Nova?' 'Ah, quem são os grandes nomes da Bossa Nova no piano?' 'Ah, tem o Tom Jobim, o João Donato, Johnny Alf...' , sabe? 'Vamos pegar esses caras e vamos tocar?' Montagem de acorde, por exemplo, sonoridade, fraseado, improvisação, acompanhamento... Eu senti falta disso. Eu acho que é o que te dá bagagem. Então hoje você cai no mercado e você não escolhe o que você vai fazer. (Edgar).

Vamos falar de um determinado estilo musical, vamos falar de Bossa Nova. O que é que tem na Bossa Nova? Quais são as características? O quê que o pessoal utiliza mais, quais tipos de acordes, inversões? Então tá faltando esse material. Isso eu não tive acesso. Então a gente teria que estar trabalhando, fazendo esses métodos, né? (Roberto).

O papel de pesquisadores na investigação de questões relativas a tais problemas também é levantado por autores como Green (2001a; 2006) e Small (2003). Estes autores mencionam a necessidade atual de pesquisas preocupadas com a pedagogia da música popular, bem como de um maior engajamento das Universidades nesse papel. Feichas (2006, p. 229) compartilha deste pensamento, refletindo sobre a necessidade de investigações que procurem integrar métodos de ensino que incluam diferentes estilos musicais e suas diferentes formas de aprendizagem.

3.5.5 O aluno: expectativas

De acordo com Green (2001a, p. 190), alunos de instrumento que aprendem música popular provavelmente já estariam engajados nas práticas de aprendizagem informal de música dentro de suas comunidades, acontecendo de forma paralela às suas aulas de instrumento. Este envolvimento extraclasse proporcionaria aos alunos o desenvolvimento de determinadas habilidades musicais só alcançadas desta forma. Partindo deste pressuposto, a pesquisa buscou reunir informações nesse sentido, através de conversa informal com cada aluno durante as aulas observadas. Tais informações poderiam agregar significados para a compreensão não apenas de determinadas atitudes pedagógicas dos professores, como também verificar correspondência com o pensamento citado de Green (ibidem). Com este intuito, a pesquisadora indagou sobre quais eram suas motivações para o estudo do piano com aquele professor, quais eram os objetivos do estudo, quais os tipos de músicas que ouviam com mais freqüência, se participavam de algum grupo musical, se cultivavam o hábito de tirar músicas de ouvido, bem como se compunham, improvisavam e/ou arranjavam músicas.

Os alunos dos professores desta pesquisa podem ser divididos em dois grupos distintos: aqueles que faziam aulas apenas para atender a uma satisfação pessoal, sem pretensões profissionais, como era o caso dos alunos de Déborah, Roberto e Patrícia. Havia também o grupo daqueles que desejavam atuar profissionalmente, ou que já trabalhavam com música: estes eram os alunos de André, Lucas, Vinícius, e um dos alunos de Edgar.

O acesso ao instrumento, bem como o incentivo de familiares e amigos através de suas participações em práticas de aprendizagem informal de música, aparece como fatores de estímulo na decisão pelo estudo do piano popular. A aluna de Patrícia, por exemplo, costumava ouvir a mãe e a tia tocarem piano, e, quando teve a oportunidade de iniciar seus estudos, desejou tocar as músicas que estava habituada a ouvir, mais especificamente Música Popular Brasileira. O aluno de Déborah desejou aprender o piano depois que a viu tocando na igreja que ambos freqüentam. A possibilidade de trabalhar com as músicas que fazem parte de sua

enculturação foi o que o motivou a procurar por Déborah. Segundo ele, ela poderia direcionar seu aprendizado para as músicas oriundas deste ambiente. Assim como relata Green (2001a, p.175), os alunos desses professores manifestaram-se positivamente às suas experiências com as aulas, pois podiam trabalhar as músicas que mais gostavam e com as quais se identificavam.

A maioria mencionou ter o hábito de tirar músicas de ouvido. O aluno de André relatou ter aprendido a tocar principalmente através desta prática, mas também costumava pesquisar informações em revistas adquiridas em bancas de jornal e revistas, além de buscar informações entre amigos que também tocavam. De maneira muito semelhante é o relato do aluno de Lucas, que após tocar durante 16 anos intuitivamente, reunindo conhecimentos e habilidades de maneira informal, decidiu estudar com este professor para formalizar tudo aquilo que já sabia realizar empiricamente, bem como melhorar sua *performance*. Estes alunos aparentam ter uma trajetória muito similar àquela descrita por Green (2001a, p. 175) que afirma que os músicos populares que procuram aulas de instrumento geralmente não abandonam suas práticas de aprendizagem informal.

Quatro alunos relataram tocar em bandas. Decidiram pelo estudo com um professor para, segundo eles, buscar o aprimoramento musical. O aluno de André mostrou-se satisfeito com as aulas, pois estava aprendendo a teoria musical de forma integrada com as músicas do repertório de sua banda.

De uma forma geral, todos os alunos evidenciaram depositar a confiança de grande parte do sucesso do aprendizado na competência dos professores em transmitir-lhes o saber. A maioria já havia presenciado *performances* de seus professores em determinadas ocasiões, projetando assim suas expectativas de um aprimoramento musical, técnico e teórico. De acordo com Green (2001a, p. 128), o ensino de instrumento geralmente segue um grande direcionamento dado pelo professor, que tende a seguir um programa ou currículo, mesmo que não de maneira explícita. Para esta autora, numa abordagem pedagógica que está mais próxima das práticas de aprendizagem informal de música, o papel do professor seria mais inativo do que ativo, observando mais o processo de descoberta dos alunos, e oferecendo ajuda sempre que necessário (GREEN, 2001a, p. 186; 2006, p. 109). Tal postura poderia

ser julgada incomum e difícil de ser justificada, principalmente quando os alunos já vêm para a aula com expectativas de receber instruções direcionadas de seu professor. Para Small (2003, p. 150-151), o engajamento do ensino de música popular deveria adotar uma nova filosofia educativa, na qual o professor participa na experiência do aprendizado, mais do que o impõe.

SUMÁRIO

Este capítulo procurou analisar de que maneira os sete participantes desta pesquisa atuam como professores de piano popular. A investigação buscou verificar o uso das práticas de aprendizagem informal de música por estes profissionais, na tentativa de compreender como o processo de aprendizagem da música popular em um instrumento tradicionalmente ligado à música de tradição europeia acontece. Foram discutidos aspectos relacionados à seleção do repertório a ser trabalhado, à técnica instrumental e os objetivos desta dentro da pedagogia deste repertório. Também se discutiu a prática de tocar de ouvido e suas formas de condução, e os tipos de notação musical utilizada pelos professores e os diferentes tratamentos aplicados à escrita musical. A análise também ocupou-se com a prática musical em conjunto e as diferentes funções do pianista ao atuar em grupos, e o estímulo ao desenvolvimento da criatividade musical.

A análise abrangeu os valores e concepções dos professores sobre as diferenças entre o ensino da música clássica e da música popular, bem como as dificuldades enfrentadas com o ensino da música popular, não deixando de compreender também as expectativas e opiniões dos alunos. Com isso, a pesquisa buscou contribuir para uma reflexão capaz de apontar novas questões, geradoras de futuras pesquisas na área.

CONCLUSÃO

A Educação Musical formal deparou-se com um dilema delicado de ser resolvido quando passou a levar as músicas populares para dentro da sala de aula. Após reflexões, estudos e pesquisas em diferentes partes do mundo, concluiu-se que esse repertório necessitava de uma abordagem pedagógica específica, e que os tradicionais métodos de ensinar música não garantiam uma autenticidade da aprendizagem musical desse repertório. A música popular possui características marcantes em sua forma de produção, de consumo e – principalmente - de transmissão de conhecimentos, que são relevantes para que sua utilização dentro do ambiente formal não torne esta prática sem significado real.

Recentes propostas, ainda em fase de experimentação, já estão buscando transformar a Pedagogia da Música Popular, de maneira que as atividades dos pedagogos levem em consideração os contextos culturais e sociais em que ela está inserida. Tais propostas são inovadoras a partir do momento em que o professor não figura mais como a fonte responsável por organizar e transmitir o conhecimento da mesma forma de antes. Para esta nova pedagogia, a própria música passaria a ser a responsável por toda a organização das atividades, pela transmissão dos conhecimentos e até pela avaliação de todo o processo.

A música passa a organizar o conhecimento, a partir do momento em que o próprio aluno é quem escolhe quais músicas quer aprender. Assim, o repertório oriundo de sua enculturação, por isso mais familiar e com o qual ele se reconhece e se identifica enquanto indivíduo inserido num determinado contexto, é potencialmente facilitador do trabalho aural, desenvolvendo e fortalecendo habilidades instrumentais e musicais. A música passa a transmitir o conhecimento, pois ao se trabalhar com as gravações das músicas, estas são a principal fonte de consulta que contém o conteúdo trabalhado. Finalmente, a música é a responsável por avaliar o desempenho do processo, pois os próprios alunos estão motivados a tocá-la bem, despertando o interesse pela apresentação pública, buscando a aprovação de quem os assiste. Desta forma, o professor desempenharia o papel de facilitador das descobertas musicais, responsável por ajudar a conceituar, nomear e grafar tais

descobertas.

A presente pesquisa buscou verificar como a Pedagogia da Música Popular acontece dentro de um contexto específico: a aula de piano. Sem a pretensão de esgotar o assunto, procurou-se verificar e compreender a presença das práticas de aprendizagem informal em abordagens de sete professores de piano popular, mapeando assim uma realidade contemporânea, relativa ao estudo da música popular neste instrumento. Acreditar que as características das práticas de aprendizagem informal seriam totalmente preservadas, a partir do momento em que elas são transferidas para dentro de um ambiente formal, seria uma concepção ingênua. A começar pela própria presença do professor dentro da sala de aula, que já desconfigura uma aprendizagem entre colegas, dentro de um grupo, quase “ao acaso”, existiriam também outros fatores, igualmente responsáveis pela descaracterização de muitas destas práticas.

A pesquisa verificou que a Pedagogia do Piano Popular encontra-se dividida em relação a concepções e atitudes. Apesar de muitos dos professores manifestarem uma grande conscientização de que a música popular requer e possibilita diferentes estratégias de ensino, distintas daquelas do ensino do piano clássico, as atitudes encontram-se sujeitas ao pensamento de que o ensino continua centrado no direcionamento dado pelo professor. Uma das explicações para as dificuldades de transformação desta realidade pode residir no fato de que os próprios alunos dirigem-se às aulas com esta expectativa. Poderia ser arriscado para o professor agir de maneira diferente do que se espera. Portar-se de uma maneira em que, aparentemente, abdica da responsabilidade pela transmissão do saber, poderia gerar desconfiança e incompreensão por parte dos alunos. Desta maneira, ainda que se notem graus de diferenças em relação a esse aspecto entre os participantes, o professor continua sendo o organizador e o responsável pela estruturação do conhecimento a ser adquirido.

Muitos participantes acreditam que as aulas de piano popular e de piano clássico possuem fatores positivos e negativos, e que por isso poderiam ser tratadas como complementares, em diversos aspectos. A técnica instrumental desenvolvida dentro do universo da música clássica é o aspecto mais apontado neste sentido. Muitos

professores fazem menção de utilizar o estudo da técnica do piano clássico, como o estudo de escalas, arpejos, etc., para as aulas com a música popular, argumentando as vantagens fornecidas pela ampla literatura já pronta e direcionada para muitas questões específicas deste assunto.

A experiência com o aprendizado da música clássica ainda influencia as abordagens de ensino em muitos pontos. Apesar de a maioria dos professores permitir que seus alunos escolham as músicas que querem tocar, demonstrando consciência de que isto gera um incentivo ao estudo do instrumento, as práticas continuam, em muitos casos, presas aos moldes da aula tradicional. Com exceção de uma professora, não foi detectado o uso de gravações das músicas durante as aulas. Os professores disseram incentivar a prática de tocar de ouvido, acham importante, mas com exceção de dois professores, pouco se observou sobre abordagens específicas ao desenvolvimento das memórias cinestésica, visual e auditiva, necessárias à esta prática. Poucos professores disseram ter condições de trabalhar em grupo com seus alunos, mas alguns utilizavam a possibilidade de tocar com eles a quatro mãos, ou com outros instrumentos, no caso daqueles professores que tinham tal habilidade.

A análise permitiu verificar demonstrações de estímulo à criatividade, ao tentar fornecer ferramentas para que os alunos fossem capazes de escolher harmonias, experimentassem melodias, dominassem conteúdos que auxiliassem em criações musicais, e variassem questões melódicas e rítmicas de músicas trabalhadas. Contudo, dois dos professores ainda preferem esperar que os alunos adquiram uma série de conceitos, para que realizem improvisações, re-harmonizações e criações a partir de um embasamento teórico mais consciente, o que muitas vezes impede o prazer da descoberta sonora intuitiva, através de experimentações mais livres.

Os alunos, no entanto, estão engajados em diversas práticas de aprendizagem informal em suas comunidades, com o apoio da maioria dos professores. Como mencionado anteriormente, cultivam o hábito de tirar músicas de ouvido, alguns tocam em conjuntos musicais com amigos e parentes, costumam trocar idéias e informações com os colegas, e exercem atividades que proporcionam o desenvolvimento da criatividade. A aula de instrumento com os professores é vista como uma maneira de aprimoramento musical e técnico, de onde esperam a

transmissão do conhecimento por alguém mais experiente e detentor do conhecimento.

Desta maneira, as análises dos dados permitem deduzir que a Pedagogia do Piano Popular poderia ser considerada como possuidora de um perfil ambíguo, no sentido em que os professores revelam uma conscientização das especificidades que esse repertório carrega, incentivam os alunos a que se envolvam em práticas musicais em suas comunidades. Mas ainda restringem-se ao uso de muitas práticas informais dentro das aulas, autênticas para a aprendizagem do repertório popular, seja por negligência, por desconhecimento de outras formas de atuação ou receio de serem mal compreendidos por seus alunos que, afinal, depositam a expectativa do aprendizado nestes profissionais. Também é necessário ressaltar que o tempo de duração das aulas, geralmente uma hora por semana, muitas vezes limita a ação do professor, que precisa otimizar o tempo para incluir todas as questões em desenvolvimento no trabalho, restando-lhe, quase sempre, a opção de estimular e incentivar os alunos a que se engajem em diferentes atividades extraclasse, para que vivenciem as práticas de aprendizagem informal que não puderam ser abordadas.

Enquanto existir a crença da hegemonia do ensino tradicional, no qual os valores, os pensamentos, a estética e os procedimentos de um outro tipo de repertório continuem sendo aceitos como legítimos para toda e qualquer aprendizagem musical, seja por professores ou por alunos, a Pedagogia do Piano Popular continuará carregando muito da herança dos moldes tradicionais, dificultando assim a inclusão de práticas de aprendizagem informal, consideradas por este trabalho como autênticas para a aprendizagem da música popular.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa não carrega a pretensão de ser capaz de abranger todas as variáveis que circundam o tema. Alguns pontos relevantes que poderiam lançar outras perspectivas foram impossibilitados de serem

incluídos, devido a uma série de especificidades impostas pela tipicidade de um trabalho desta natureza. Apontaremos a seguir alguns problemas decorrentes do tema investigado, que poderão se traduzir em temas de futuras pesquisas e/ou estudos.

Dos sete participantes, apenas um figurava como oriundo de uma aprendizagem informal de música, sem nunca ter vivenciado um estudo formal de piano. Desta forma, o estudo limitou-se a reunir dados de apenas um profissional isento de influências do ensino tradicional. Esta limitação impede que a pesquisa generalize as atitudes pedagógicas demonstradas por este professor como representantes de toda uma coletividade, tornando necessários estudos mais específicos, que abrangessem outros personagens com tais características.

Uma das questões apontadas como dificultadoras para o uso de estratégias pedagógicas mais livres das amarras do modelo tradicional de ensino estava na expectativa dos alunos, que esperavam receber o conhecimento de seus professores. Este fato poderia gerar certo receio por parte dos pedagogos em empregar práticas diferentes e aparentemente “estranhas”. Na tentativa observar melhor uma aula baseada essencialmente nas práticas de aprendizagem informal, sugere-se um estudo com voluntários, cientes do emprego de práticas de aprendizagem mais parecidas com as que ocorrem nos ambientes informais. Buscar-se-ia assim, verificar os benefícios trazidos por tal experiência, investigando como poderia ser desempenhado o papel do professor neste contexto.

Para que os professores que atuam com a música popular na aula de piano sintam-se mais seguros na atuação com as práticas de aprendizagem informal de música, as Universidades necessitam apoiar e incentivar pesquisas neste sentido. Vista como um ambiente autêntico para a geração de novos conhecimentos, ela poderia respaldar e legitimar diferentes abordagens pedagógicas, permitindo aos professores mais fundamentação e, conseqüentemente, maior confiança em suas atuações profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alunos com o desejo de aprender música popular nas aulas de piano é um fato cada dia mais comum. A possibilidade de trabalhar com esse repertório faz com que o professor de piano conquiste mais espaço para a atuação profissional. Contudo, ao trabalhar a música popular em sala de aula, o professor deve estar consciente de que este repertório possui características singulares na sua forma de aprendizagem que não podem ser negligenciadas. As abordagens pedagógicas necessitam ganhar independência daquelas ligadas ao ensino tradicional. Apenas incluir o repertório popular não dá segurança de uma aprendizagem significativa; é necessário que se considere o contexto social e cultural da música que está sendo trabalhada, usando estratégias pedagógicas inerentes a aprendizagem deste tipo específico de música.

Conhecer diferentes estratégias de ensino para o trabalho com a música popular poderia proporcionar uma maior fundamentação das atitudes do professor, fornecendo-lhe um direcionamento para planejar suas atividades. Para aqueles professores oriundos de ambientes de ensino tradicional, e que por isso não dominam todas as habilidades requeridas pela prática da música popular, que se coloquem eles mesmos como aprendizes e que procurem experimentar tais práticas, ouvindo muito este tipo de repertório, copiando músicas de ouvido, fazendo arranjos, etc.

O professor de piano popular necessita ser muito flexível ao auxiliar na escolha do repertório que será desenvolvido, baseando-se na preferência musical de seu aluno, em vez de determinar quais músicas serão trabalhadas. A preocupação em escolher músicas a partir de determinados critérios, tais como níveis de dificuldades ou conteúdos musicais inseridos em grau crescente de complexidade, por exemplo, não deveriam conduzir esta escolha. As dificuldades serão vencidas e elementos serão aprendidos durante a própria prática, sendo o professor um facilitador para a resolução dessas questões.

Em sala de aula, o professor de piano dispõe de algumas alternativas para a prática de grupo que podem ser aproveitadas das práticas informais de aprendizagem. O

aluno pode acompanhar através de padrões rítmicos de acompanhamentos, utilizando acordes cifrados, escritos, ou mesmo tirados de ouvido, enquanto outra pessoa, que poderia ser o próprio professor ou outro aluno, tocaria a melodia em outro instrumento, ou junto a uma gravação, ou ainda a quatro mãos. Desenvolvimento de arranjos, re-harmonizações, modificações rítmicas e melódicas, são alguns aspectos musicais que esta atividade poderia proporcionar. As aulas de instrumento individuais poderiam ser combinadas com algumas aulas em grupo, por ser estimulante, principalmente quando existe a participação dos colegas, que atuam como modelos no processo de aprendizagem.

Mesmo que os alunos de piano popular não tenham pretensões profissionais, as habilidades de flexibilidade e adaptabilidade, acompanhadas sempre de uma postura criativa, são indissociáveis do fazer musical popular. Trata-se de algo a ser trabalhado aos poucos nas aulas, buscando maneiras de desenvolver essas capacidades de acordo com situações que poderiam ser simuladas. O professor poderia propor a prática de transposição de determinada música, ou tocá-la alterando suas características, como: ritmo, andamento, harmonia, melodia, etc., além de incentivar que seus alunos ouçam diferentes estilos musicais e intérpretes. Atualmente o professor dispõe de grande facilidade ao acesso a gravações e filmagens de diferentes pianistas atuantes na música popular, o que possibilitaria o contato com diversos estilos, interpretações e idéias musicais, enriquecendo sua pedagogia. Do contrário, a prática pedagógica continuará dentro das amarras do modelo tradicional e nada de inovador ou condizente com as práticas ligadas aos fazeres da música popular estará acontecendo.

Por serem diferentes da forma mais tradicional de aprender, as práticas de aprendizagem informal de música podem, à primeira vista, parecer estranhas. Porém, como nos mostrou a revisão de literatura desta pesquisa, as habilidades e conhecimentos dos músicos populares são construídos como consequência dessas práticas, em longo prazo e com muito esforço, e não são inexplicáveis, ou provenientes de “dom divino”. O fato de estas atividades serem, para os músicos, consideradas prazerosa, inconsciente e intuitiva, não significa que sejam, por isso, atividades simples ou mais fáceis de praticar. As formas de aprendizagem dos músicos populares podem ter ficado durante muito tempo, difíceis de visualizar, mas

isso não significa que não existam.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001.

BJÖRNBERG, A. 'Teach you to rock?' Popular music in the university music department, *Popular Music*, 12/1, 1993.

BOTELHO, Ana Cláudia de Lima. *Identidade na canção popular e sua representação: o caso dos song-books no Brasil*. 93 f. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) – Centro de Letras e Artes, UNI – RIO, Rio de Janeiro, 1997.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 5. ed. Londres: Routledge, 2001. 446 p.

CROSS, Rod. Pop Music in the Middle School – Some Considerations and Suggestions, *BJME*, 5, 3, p. 209-216, 1988.

DUNBAR-HALL, P.; WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education, *International Journal of Music Education*, 36, p. 23-34, 2000.

ERICSSON, K. Anders, KRAMPE, Ralf Th., e TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, no 3, p. 363-406, 1993 apud SANTIAGO, Patrícia F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música* –, n.13, 119, p. 52- 62, jan./jun. 2006.

FEICHAS, Heloisa F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Educação da Universidade de Londres, 2006.

Finnegan, R. *The Hidden Musicians*. Cambridge: University Press, 1989 apud in FEICHAS, Heloisa F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Educação da Universidade de Londres, 2006.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Revista Permusi*, v. 1, p. 52-62, 2000.

GERLING, Cristina Capparelli. A formação do intérprete e educador – decorrências na ação pedagógica. *Revista EM PAUTA* da UFRGS, Porto Alegre, Ano VII, n. 11, p. 59-66, nov. 1995.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn*. London: Ashgate. 2001. 238 p.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 25-35, ago. 2001.

GREEN, Lucy. *Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom*. *International Journal of Music Education*. 2006. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com>>. Acesso em: 08 out. 2006.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; MERHY, Sílvio Augusto. Música através do piano – prática das Habilidades Funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: *II Encontro Nacional de Pesquisa em Música*, 1985, Minas Gerais. Anais. Minas Gerais: Imprensa da UFMG, 1986 p. 223-245.

HEBERT, David G.; CAMPBELL, Patricia S. Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36, p. 14-22, 2000.

JAFFRUS, S. E. The impact of formal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, www.sagepub.com, 22(3), p. 189-200, 2004.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987. 112 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 340 p.

LILLIESTAM, Lars. On playing by ear. *Popular Music*. Cambridge University Press, v. 15/2, p. 195-216, 1995.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. 2nd ed. Londres: Sage, 2002. 223 p.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de Piano ou Aula de Música? O que Podemos Entender por “Ensino de Música Através do Piano”. *Revista EM PAUTA* da UFRGS, Porto Alegre, Ano VII, n. 11, p. 67-79, nov. 1995.

PRIEST, Philip. Putting Listening First: A Case of Priorities. *British Journal of Music Education*, Cambridge University Press, v. 10, p. 103 – 110, 1993.

ROBSON, Colin. *Real World Research*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 2002. 599 p.

SANDRONI, C. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: *IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2000, Belém. Anais da ABEM, 2000. p 19-26.

SANTIAGO, Patrícia F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música –*, n.13, 119, p. 52- 62, jan./jun. 2006.

SANTIAGO, Patrícia F. A integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, XV, 2006, Brasília. *Anais*. João Pessoa: ABEM, 2006.

SILVA, J.A.S. A composição como prática regular em cursos de música. *Debates, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, p. 95-108, 2001.

SMALL, Stephen. What is hip?: popular music education and the university. *Music Education International*, LOCAL DE PUBLICAÇÃO(?), 2, p. 143-153, 2003.

SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música. Trad. Fausto Borém. *Cadernos de Estudos – Educação musical*. Escola de Música da UFMG, Nº 4/5, p. 7-14, nov., 1994.

TRIMILLOS, Ricardo; HÄLAU, Hochschule, Maystro, and Ryu: cultural approaches to music learning and teaching. *International Music Education*, SME, Yearbook, n. 15, pp. 10-23, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1: Exemplo de partitura tradicional para piano (notação musical nas claves de Sol e de Fá)

Meu caro amigo

Choro

Música: Francis Hime

Letra: Chico Buarque

The musical score is presented in four systems, each with a treble and bass staff. The first system begins with a tempo marking of ♩ = 96 and the word 'Intro'. The second system continues the piano introduction. The third system is marked with a 'Canto' section, indicated by a large 'S' symbol and the word 'Canto' written above the staff. The fourth system continues the piano accompaniment.

Meu caro amigo

Musical notation for measures 12-17. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, often beamed together. The bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. Measure 12 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Measure 13 has a repeat sign. Measure 14 has a key signature change to one flat (Bb). Measure 15 has a repeat sign. Measure 16 has a key signature change to two flats (Bb, Eb). Measure 17 has a key signature change to two sharps (F#, C#).

Musical notation for measures 18-21. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff continues the melodic line with various rhythmic patterns. The bass staff continues the harmonic accompaniment. Measure 18 has a key signature of two sharps (F#, C#). Measure 19 has a key signature change to two flats (Bb, Eb). Measure 20 has a key signature change to one flat (Bb). Measure 21 has a key signature change to one sharp (F#).

Musical notation for measures 22-24. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 22 has a key signature of one sharp (F#). Measure 23 has a key signature change to one flat (Bb). Measure 24 has a key signature change to two flats (Bb, Eb). A diamond-shaped symbol is placed above the treble staff in measure 23.

Musical notation for measures 25-27. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 25 has a key signature of two flats (Bb, Eb). Measure 26 has a key signature change to two sharps (F#, C#). Measure 27 has a key signature change to one flat (Bb). The bass staff in measure 27 contains the markings (4) and (4) below the notes.

Musical notation for measures 28-30. The system consists of a treble clef staff and a bass clef staff. Measure 28 has a key signature of one flat (Bb). Measure 29 has a key signature change to one sharp (F#). Measure 30 has a key signature change to two flats (Bb, Eb).

© 1995 by Hal Leonard Publishing Corporation

Meu caro amigo

The musical score is written for piano and consists of five systems of music. Each system has a treble and bass clef staff. The first system starts at measure 31 and includes a tempo marking 'Allegretto' and a repeat sign with '3 vezes' and a fermata. The second system starts at measure 34 and includes a fermata. The third system starts at measure 37. The fourth system starts at measure 40. The fifth system starts at measure 43 and ends with a 'Fine' marking. The key signature is one flat (B-flat major or D minor) and the time signature is 3/4.

ANEXO 2: Exemplo de partitura de melodia acompanhada (notação da melodia em clave de Sol, com cifras indicando a harmonia)

Meu caro amigo

Choro

Música: Francis Hime

Letra: Chico Buarque

♩ = 96 C6/E D#° Dm7 G/F C6/E D#° Dm7 G/F Gm7 C7(9)

Intro

F6/A Fm6/A# C6/E D7 G7(9) G7(9) C6/E D#°

Canto

Meu ca - ro_a - mi - go me per -
 Meu ca - ro_a - mi - go_eu não pre -
 Meu ca - ro_a - mi - go_eu quis a -
 Meu ca - ro_a - mi - go_eu bem que -

Dm7 G/F C6/E Cm6/F# Dm7 G/F C6/E D#°

du - e, por fa - vor Se eu não lhe fa - ço_u - na vi - si - ta Mas co - mo_a - go - ra_a - pa - re -
 ten - do pro - va_car Nem a - ti - çao_sua - as_sua - da - des Mas a - con - te - ce_que_eu não
 té te - le - fo - na Mas a ta - ri - fa não tem gra - ças Eu an - do_a - li - to pra fa -
 ri - a the_ex - cre - ver Mas o cor - rei - o_an - deu a - ris - ce Se me per - mi - tem, vou ter -

Dm7 G/F C6/E Cm6/F# Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G

ceu um por - ta - dor Man - do nó - ti - cias res - sa fi - ta A - qui na ter - ra tão jo -
 pos - so me fur - tar A lhe con - tar as no - vi - das - des
 zer vo - cê fi - car A par de tu - do que se pas - sa
 tar the - re - me - ter No - ti - cias fres - cas nes - se dis - co

F#m7(b5) B7 E7(b5) A7(b9) D7(9) G/F C6/E D#°

gan - do fu - te - boi Tem mui - to sam - ba, mui - to cho - ro_e ro - ck'n roll Uns di - as cho - ve, nou - tros

Dm7 G/F E7(b5) A7(b9) A7(b9) D7(9)

ci - as ba - te sol Mas o que_eu que - ro_é lhe di - zer que_a_coi - sa_a - qui tá pre - ta

Meu caro amigo

26 **F m6/A^b** **C 6/G** **A 7(b9)** **D 7(9)** **G 7(13)** **G m6/B^b** **A 7(b9)**

Mui - ta mu-tre-ta pra le - var a si - tua-ção Que_a gen - te vai le-van - do do rei - mo-se_e de pir-raça E_a
 É pi - ru - e - ta pra cu - var a gu - nha pão Que_a gen - te vai ca-van - do só de bir-ra_e só de var - ra E_a
 Mui - ta ca - re - ta pra_en-go - lir a tran - sa - ção Que_a gen - te tá_en-go - lin - do ca-da sa - po no ca - mi - nho E_a

30 **D 7(9)** **G 7(13)** **G m6/B^b** **A 7(b9)** **D 7(9)** **G 7(13)** **C 6**

gen - te vai to - man - do, que tam - bém sem a ca-cha - ça Nin - guém se-gu-ra_es-se ro - jão
 gen - te vai fu - man - do, que tam - bém sem um ci - gar - ro
 gen - te vai se_a-man - do, que tam - bém sem um ca - ri - nho

34 **A 7(b9)** **A 7(b9)** **D 7(9)** **F m6/A^b**

zer que_a coi - sa_a - qui tá pre - ta A Ma - ri - e - ta man - da um

38 **C 6/G** **A 7(b9)** **D 7(9)** **G 7(13)** **G m6/B^b** **A 7(b9)** **D 7(9)** **G 7(13)**

bei-jo pa-ri_ os seus Um bei - jo na fa-mí - lia, na Ce - ci - lia_e nas cri-an-ças O Firm - eis a-pro-vei - ta pra tam -

42 **G m6/B^b** **A 7(b9)** **D 7(9)** **G 7(13)** **C 6** *Fine*

bém man - dar lem - bran - ças Pra to - do pes - so - al A - deus

Ao $\frac{8}{8}$
3 vezes
e Φ

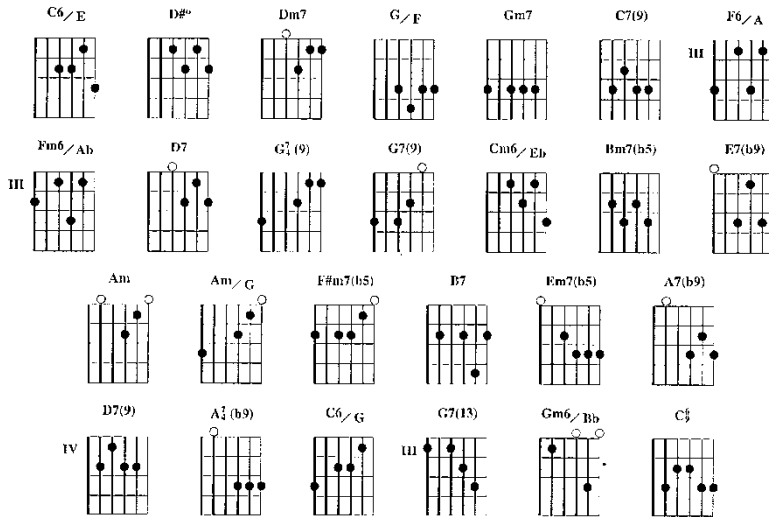
ANEXO 3: Exemplo de notação sem o uso de pautas (apenas a letra da canção e cifras)

Meu caro amigo

Choro

Música: Francis Hime

Letra: Chico Buarque



Introdução: C6/E D#° Dm7 G/F C6/E D#° Dm7 G/F Gm7 C7(9) F6/A Fm6/Ab C6/E D7 G7(9) G7(9)

C6/E D#° Dm7 G/F C6/E Cm6/Eb Dm7 G/F C6/E
 Meu caro amigo me perdoe, por favor Se eu não lhe faço uma visita Mas como

D#° Dm7 G/F C6/E Cm6/Eb Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G F#m7(b5)
 agora apareceu um portador Mando notícias nessa fita Aqui na terra tão jogando

B7 Em7(b5) A7(b9) D7(9) G/F C6/E D#° Dm7 G/F
 futebol Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll Uns dias chove, noutros dias bate sol

Em7(b5) / A7(b9) A7(b9) D7(9) / Fm6/Ab / C6/G
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta Muita mutreta pra levar

A7(b9) D7(9) G7(13) Gm6/Bb A7(b9) D7(9) G7(13) Gm6/Bb
 a situação Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça E a gente vai tomando, que também

A7(b9) D7(9) G7(13) C# / C6/E D#° Dm7 G/F C6/E
 sem a cachaça Ninguém segura esse rojão Meu caro amigo eu não pretendo provocar Nem

Cm6/Eb Dm7 G/F C6/E D#° Dm7 G/F C6/E Cm6/Eb
 atijar suas saudades Mas acontece que eu não posso me furtar A lhe contar

Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G F#m7(b5) B7 Em7(b5) A7(b9) D7(9)
 as novidades Aqui na terra tão jogando futebol Tem muito samba, muito choro e

G/F C6/E D#° Dm7 G/F Em7(b5) / A1(b9)
 rock'n'roll Uns dias chove, noutros dias bate sol Mas o que eu quero é lhe dizer que

A7(b9) D7(9) / Fm6/Ab / C6/G A7(b9) D7(9) G7(13)
 a coisa aqui tá preta É pirueta pra cavar o ganha-pão Que a gente vai cavando só de

Gm6/Bb A7(b9) D7(9) G7(13) Gm6/Bb A7(b9) D7(9) G7(13)
 birra e só de sarro E a gente vai fumando, que também sem um cigarro Ninguém segura esse

C# / C6/E D#° Dm7 G/F C6/E Cm6/Eb Dm7 G/F C6/E
 rojão Meu caro amigo eu quis até telefonar Mas a tarifa não tem graça

D#° Dm7 G/F C6/E Cm6/Eb Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G
 Eu ando aflito pra fazer você ficar A par de tudo que se passa Aqui na terra tão

F#m7(b5) B7 Em7(b5) A7(b9) D7(9) G/F C6/E D#° Dm7
 jogando futebol Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll Uns dias chove, noutros dias bate

G/F Em7(b5) / A1(b9) A7(b9) D7(9) / Fm6/Ab /
 sol Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta Muita careta pra

C6/G A7(b9) D7(9) G7(13) Gm6/Bb A7(b9) D7(9) G7(13)
 engolir a transação Que a gente tá engolindo cada sapo no caminho E a gente vai se amando, que

Gm6/Bb A7(b9) D7(9) G7(13) C# / C6/E D#° Dm7
 também sem um carinho Ninguém segura esse rojão Meu caro amigo eu bem queria lhe

G/F C6/E Cm6/Eb Dm7 G/F C6/E D#° Dm7 G/F C6/E
 escrever Mas o correio andou arisco Se me permitem vou tentar lhe remeter

Cm6/Eb Bm7(b5) E7(b9) Am Am/G F#m7(b5) B7 Em7(b5) A7(b9)
 Notícias frescas nesse disco Aqui na terra tão jogando futebol Tem muito samba,

D7(9) G/F C6/E D#° Dm7 G/F Em7(b5) /
 muito choro e rock'n'roll Uns dias chove, noutros dias bate sol Mas o que eu quero é lhe

A1(b9) / A7(b9) / D7(9) / Fm6/Ab / C6/G A7(b9) D7(9)
 dizer que a coisa aqui tá preta A Marieta manda um beijo para os seus Um beijo

G7(13) Gm6/Bb A7(b9) D7(9) G7(13) Gm6/Bb A7(b9) D7(9)
 na família, na Cecília e nas crianças O Francis aproveita pra também mandar lembranças Pra todo

G7(13) C# /
 o pessoal Adeus

Referência dos ANEXOS:

CHEDIAK, Almir. *Songbook Francis Hime*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, sem data. 317 p.