

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/HABILITAÇÃO EM MÚSICA

IMERSÃO:
**UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL ONDE A PRÁTICA
ANTECEDE A TEORIA**

MARCIO FREIRE HORSTH VIEIRA

RIO DE JANEIRO, 2003

**IMERSÃO: UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM MUSICAL ONDE A
PRÁTICA ANTECEDE A TEORIA**

por

MARCIO FREIRE HORSTH VIEIRA

Monografia apresentada ao Instituto
Villa-Lobos da Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro para
obtenção do grau de Licenciado em
Educação Artística – Habilitação em
Música, sob a orientação da
Professora Dra. Regina Marcia
Simão Santos.

Rio de Janeiro, 2003

VIEIRA, Marcio Freire Horsth.

Imersão: um processo de ensino-aprendizagem musical onde a prática antecede a teoria / Vieira, Marcio Freire Horsth. Rio de Janeiro, 2003.
39p.

Orientadora: Professora Dra. Regina Marcia Simão Santos.
Monografia-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Música, 2003.
Bibliografia: p. 38-39.

1. Pedagogia da música. 2. Ensino-aprendizagem musical I. Professora Regina Marcia Simão Santos. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Instituto Villa-Lobos. III. Imersão: um processo de aprendizagem musical onde a prática antecede a teoria.

Dedico este trabalho a Jesus Cristo, meu Salvador, tanto pelo seu sacrificio por mim quanto por tornar meu sonho realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo em primeiro lugar, aos meus irmãos Marcelo e Mauricio Freire Horsth Vieira, aos familiares distantes, aos pastores, irmãos na fé, amigos, colegas de profissão, colegas de faculdade, à minha orientadora e educadora, Professora Doutora Regina Marcia Simão Santos, aos docentes e ao pessoal técnico administrativo da UNIRIO, ao meu berço musical, o conjunto Roupas Nova – Cleberson Horsth, Kiko, Nando, Paulinho, Ricardo Feghali e Serginho –, à minha mãe, Elizeth Freire Horsth Vieira, por todo apoio e incentivo, e ao meu pai, Cleberson Horsth Vieira de Gouvêa, o maior músico que já conheci e com quem aprendi tudo o que sei.

Epígrafe

“Sobre tudo o que se deve guardar, guarda o teu coração, pois dele procedem as saídas da vida.” Provérbios 4:23

RESUMO

Em todos os níveis do aprendizado musical pode-se notar grande desprazer por parte dos alunos no que tange à “teoria da música”. Este desprazer é acompanhado de comentários depreciativos tais como “perseguição musical” ou “decepção musical” referindo-se à disciplina Percepção Musical. O autor deste trabalho, através de relato espontâneo, destaca que seu processo de ensino-aprendizagem musical se deu de maneira diferente daquele por que passaram os outros alunos das turmas de que fez parte. Os colegas, cujo processo era similar ao do autor obtinham, ao final do semestre, melhor resultado. Após a exposição da história de vida descrevendo seu processo de aprendizagem musical, alguns dados são pincelados e submetidos a análise. A partir daí um exercício de estranhamento e distanciamento é feito onde aparecem duas personagens: o autor e o estudante. O autor da monografia analisa seu relato espontâneo como estudante de música. A análise é seguida pela correlação direta dos dados extraídos do relato com o material bibliográfico que compõe este trabalho. O objetivo da presente monografia é a construção de um pensamento sobre aprendizagem musical calcado na imersão como um processo de ensino-aprendizagem musical onde a prática antecede a teoria. Conclui-se que a justificativa deste trabalho é apresentar uma proposta alternativa de ensino-aprendizagem em música aos modelos existentes e que vigem há anos no sistema de ensino brasileiro. Esta proposta almeja beneficiar os estudantes de música a partir da busca de melhores resultados ao final de um período de estudo.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DE VIDA: DESCRIÇÃO DO PERCURSO DE APRENDIZAGEM MUSICAL	4
1.1 O início	4
1.2 A motivação	5
1.3 O auto-didatismo	10
1.4 A experiência musical em apresentações ao vivo	13
1.5 A experiência musical em estúdios de gravação	15
1.6 A aprendizagem musical institucionalizada	18
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL	25
2.1 O processo de imersão	25
2.2 Mediadores utilizados	25
2.3 Fatores motivacionais	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

problema que o autor pode constatar em relação à teoria anterior à prática. Da mesma maneira, em sua concepção, a prática por si só, por mais que ilustre a teoria, não seria capaz de produzir a incorporação e construção do conhecimento teórico.

Baseado em estudiosos da música (educadores e musicólogos) e estudiosos da área de educação (filósofos, sociólogos, psicólogos, curricularistas e outros especialistas), tais como Jorge Larrosa Bondía, Nilda Alves, Keith Swanwick, Regina Marcia Simão Santos, Bruner, Perrenoud e Nketia, o referencial teórico-conceitual desta pesquisa aborda o debate sobre consciência racional e intuitiva e a intuição como sendo benéfica a todas as áreas do conhecimento, aborda o debate sobre imersão e treino, exposição e treino como parte integrante do processo de aprendizagem musical, além da imersão do educador em repertório que faz parte do cotidiano de seus alunos, desencadeando na produção de conhecimentos em rede.

Este trabalho, uma monografia de final de curso, tem por objetivo a construção de um pensamento sobre o processo de aprendizagem e ensino musicais, calcado na imersão como um processo de ensino-aprendizagem onde a prática antecede a teoria, o que, como justificativa, visa à contribuição para a resolução de um dos possíveis problemas de rendimento dos alunos da disciplina Percepção Musical em quaisquer níveis do ensino musical.

A presente pesquisa toma como base, portanto, o processo individual de aprendizagem musical de seu autor através da reflexão sobre o percurso de um estudante de música, destacando como unidade de análise seu processo de imersão musical – os mediadores utilizados em seu processo de aprendizagem e os fatores motivacionais que o levaram a optar pela aprendizagem musical escolar.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa tem como pontos principais a história de vida de seu autor descrita através de relatos que destacam diferentes situações e passagens de seu processo de

aprendizagem musical, da música como atividade profissional, suas observações espontâneas, e o cruzamento destes relatos e observações com as fontes bibliográficas, das quais extrai os alicerces para sua argumentação conjugando aos relatos de seus autores o seu relato individual.

Após exposição da história de vida, alguns dos trechos de seus relatos e observações espontâneas são organizados e submetidos a análise, além de interpretação à luz dos autores que compõem o debate bibliográfico deste trabalho.

1. HISTÓRIA DE VIDA: DESCRIÇÃO DO PERCURSO DE APRENDIZAGEM MUSICAL

Nesta parte do trabalho monográfico relato algumas passagens da minha história de vida abordando um processo de aprendizagem musical que se deu, sobretudo, sob dois principais aspectos: a aprendizagem musical não-escolar ou não-formal (como referida por alguns teóricos) e a aprendizagem musical na academia, aprendizagem musical formal (como referida na literatura sobre o assunto). Desde a tenra idade a música tem sido pedra fundamental em todo o processo de desenvolvimento dos mais variados aspectos da minha vida. De uma maneira ou de outra seria difícil que escolhesse outra profissão devido à imensa paixão que tenho por esta arte.

1.1 O INÍCIO

Na qualidade de filho de músico profissional meu contato com a música é diário há vinte e cinco anos. Vivendo neste ambiente há tanto tempo tenho tido a oportunidade de observar como se dá o trabalho de um profissional desta área em todos os aspectos.

Devido à questão visual, a bateria, instrumento de percussão usado principalmente em música popular, é a que mais chama a atenção de uma criança. Portanto, e como não poderia ser diferente, aos cinco anos de idade comecei a arriscar os primeiros ritmos neste instrumento. À época eu era absolutamente influenciado por um conjunto norte-americano de rock chamado “Kiss”, além do conjunto Roupas Nova, do qual um dos integrantes é meu pai, e das influências que vinham do rádio e da televisão.

Lembro-me com detalhes da primeira vez na vida em que fazia uma “aula de percepção musical”, uma audição com meus pais na sala de estar. A canção era “Ebony and Ivory”, duo de

Paul McCartney e Stevie Wonder, na qual, ao final, é executado um solo de sintetizador. Eu teimava, “é guitarra, é guitarra”, enquanto meu pai dizia “é sintetizador, filho”.

Ainda nesta idade descobri a paixão pelo canto, razão pela qual hoje, entre outras atividades na música, sou um cantor de música popular. Isso me ajudou a desenvolver a independência em relação à coordenação motora, motivo pelo qual consigo tocar e cantar simultaneamente.

Sempre movido pela intuição musical, reproduzia o que ouvia e desta maneira ia desenvolvendo a capacidade rítmica e destreza na escuta musical quando se tratava de perceber os detalhes, de destrinchar o que era ouvido. Por volta dos sete anos de idade começava a dedilhar as primeiras notas ao piano. Como não tinha noção da formação de acordes ou mesmo do que era acompanhamento, procurava reproduzir as melodias que conhecia.

1.2 A MOTIVAÇÃO

Extremamente importante para o meu crescimento musical, entre outros, foi o fato de sempre ter tido o apoio e incentivo dos meus pais e daqueles que me rodeavam.

Por ser muito novo e assim chamar a atenção das pessoas cantando e tocando, sempre que alguém visitava nossa casa meus pais me pediam que mostrasse o que “sabia” fazer. Desta maneira era sempre “reforçado positivamente” e motivado a continuar. Meus pais sabiam da tamanha admiração que tinha pelo conjunto “Kiss” e, por isso, freqüentemente compravam discos, fitas e gravavam shows e vídeo-clipes que passavam na televisão. Freqüentemente, quase diariamente, eu e meu irmão cantávamos e tocávamos junto com os discos que tínhamos. Era indubitável nosso amor pela música e vontade de seguir adiante.

Lembro-me com clareza de uma aula de música na primeira série do antigo primeiro grau. A professora nos propôs um exercício com um instrumento de percussão, a cabaça. Antes de ela acabar de mostrar o que queria, cheio de empolgação e entusiasmo falei: “eu consigo fazer”. Toquei aquele instrumento exatamente da maneira que ela havia mostrado e, ao final, me elogiou: “muito bem!” Isso foi uma honra para uma criança de oito anos de idade.

Em determinada ocasião, ao sair de um dos shows do Roupas Nova, fomos todos jantar. No restaurante cantei algumas canções e os componentes do conjunto ficaram admirados com o fato de entoar todas elas em seus tons originais. Após esta e outras evidências, meu pai detectou que tinha ouvido absoluto, característica que ele também possui, e me explicou o que era.

Na infância costumava ganhar réplicas de bateria e aos cinco anos de idade meus pais me deram uma “bateria mirim”, instrumento em proporção menor, mas com todas as peculiaridades de uma bateria profissional em termos de acústica. Mais tarde, por volta dos onze anos de idade, ganhei minha primeira bateria profissional. Passava horas a fio tocando, procurando aprimorar minha técnica, além de tentar desenvolver a capacidade de afinar meu instrumento.

Ainda nessa época era muito comum pra mim ir aos shows do conjunto do qual meu pai faz parte e assistir o espetáculo em cima do palco e atrás do praticável da bateria² sempre aprendendo com Sergio Herval, a quem até chamo de “tio Serginho”, baterista e um dos cantores do Roupas Nova, minha principal influência até hoje neste instrumento. Tudo o que assimilava visualmente através de sua maneira de se expressar no instrumento procurava desenvolver sempre que chegava em casa.

Além disso, freqüentemente assistia as sessões de gravação tanto dos discos de carreira deste conjunto, quanto dos discos dos quais eles participavam como músicos acompanhantes,

² Praticável é um palco específico para qualquer instrumento, o qual se localiza sobre o palco principal, colocando o instrumento em lugar de destaque por uma questão estética visual.

além dos discos dos quais meu pai participava ora como músico acompanhante, ora como arranjador e ora como produtor. Lembro-me da primeira vez que assisti a uma gravação de um naipe de metais. Meu pai desempenhava a função de arranjador em um dos discos de Roberto Carlos na década de 80 e posso recobrar a contagem que ele fazia para os músicos entrarem no trecho a ser gravado.

Como **minha** incessante observação e aprendizagem musical se davam em grande parte quando **viajava com meu pai** assistindo aos seus shows, em certa ocasião, pedi a Sergio Herval que tocasse **na sua bateria** enquanto os outros componentes do conjunto “passavam o som”. Dentre **alguns ritmos** que desenvolvi, toquei a cópia fiel da introdução de uma música que fazia parte do **repertório do show** deles. Todos ficaram admirados e Serginho falou: “O Marcinho é muito observador.”

Mais ou menos nesta época enquanto dentro da sala da bateria observava atentamente **mais uma das inúmeras** gravações do Roupa Nova, Serginho havia saído da sala. Da técnica do estúdio (o **outro lado** do estúdio separado por um enorme vidro onde ficam os técnicos de som, os auxiliares de estúdio e os equipamentos) “tio Nando”, baixista do conjunto, fez sinal para que eu tocasse **bateria**. Foi a **primeira vez** na vida que toquei junto com algum outro instrumentista, isto é, sem **tocar junto com** os discos que ouvia, e pude sentir a responsabilidade de uma sessão de gravação. Embora **não conhecesse** a canção que estava sendo gravada, pude decorá-la enquanto Serginho gravava. **Tocamos** também alguns trechos de outras músicas que eu e Nando conhecíamos e ele **exclamou**: “Ele ainda toca e canta”. Lembro-me também que Michael Sullivan, famoso por suas composições com Paulo Massadas na década de 80, estava presente e fez o seguinte comentário: “Ih, olha só quem está tocando bateria!”

Na gravação de um dos discos de carreira do Roupa Nova em 1988 este conjunto gravava vocal e, ao acaso, resolveu fazer o seguinte teste: me colocar para cantar junto com eles já que

meu registro de voz à época era agudo. Fiquei extremamente ansioso e trêmulo pelo fato de estar cercado de profissionais do mais alto gabarito além do fato de estar dentro de um estúdio vivenciando uma situação real.

No início da década de 80 o mercado da música popular passou a dispor de uma série de facilidades em relação às obras de seus compositores, intérpretes e músicos executantes mais significativos. Dentre essas facilidades, materiais de ensino em vídeo para instrumentistas executados por seus intérpretes originais foram lançados no mercado. Desde então, este produto tem-se popularizado de maneira tal que vários países se dedicam à produção do que comumente se chama “vídeo-aula”. Instrumentistas famosos fecham contrato com uma produtora e “desvendam seus truques” àqueles cuja aspiração como instrumentistas é tocar conforme o mestre, o criador de determinado solo, frase, ritmo, idéias no instrumento, dentre outros aspectos abordados.

As “vídeo-aulas” existentes abordam quase todos os instrumentos em uso na música popular. Serginho era e é assíduo consumidor deste produto e lembro-me de sempre conversar com ele a respeito dos vários bateristas que haviam lançado seus vídeos. Constantemente pedia que copiasse pra mim algumas daquelas fitas. Duas das que ele me copiou eram de exímios instrumentistas norte-americanos: Dave Weckl, baterista de “fusion” e jazz tradicional e Jeff Porcaro, o maior expoente da música “pop” da década de 80. A primeira “vídeo-aula” ajudou a apurar minha técnica, embora meu conhecimento da língua inglesa fosse bastante limitado. No entanto, só o fato de ver e ouvir me ajudava a destrinchar o que Dave Weckl mostrava: sua abordagem em relação ao instrumento, a disposição dos tambores da bateria, sua técnica de mãos, braços e pernas, dinâmica, variedade de ritmos, diferentes exercícios propostos, etc. A outra “vídeo-aula” que me foi copiada possuía uma abordagem diferente, mais voltada para a construção de ritmos, mas de total importância para minha coordenação motora e crescimento

musical. Aos doze anos de idade, a partir daquele dispositivo prático, consegui desenvolver um ritmo criado por Jeff Porcaro que o consagrou como um dos maiores bateristas de sua época: o ritmo de uma canção que seu conjunto gravara chamada “Rosanna”. No intervalo de uma das sessões de gravação do Roupá Nova pedi a Serginho que me desse a oportunidade de lhe mostrar o que havia aprendido com aquele vídeo. Ao tocar o instrumento, demonstrei a ele o tal ritmo da música, o qual havia “tirado”. Lembro até hoje da expressão de admiração em seu rosto e gestos com o fato de eu ter conseguido desenvolver aquele ritmo na íntegra e com seus variados detalhes. Lembro-me com clareza de sua frase: “você tirou, cara!”

Em 1990, ano em que minha mãe atuava como empresária de um conjunto de baile que tocava músicas de diversos artistas nacionais e internacionais, da mesma maneira eu assistia várias de suas apresentações. Os componentes deste conjunto também me incentivavam a continuar na música e, algumas vezes, tocava com eles nos seus ensaios e outros eventos. Certo dia em uma reunião do grupo um dos componentes afinava sua guitarra e, enquanto ele conferia com um afinador eletrônico a altura das cordas de seu instrumento, à medida que tocava eu dizia: “tá alta” ou “tá baixa”, dependendo da afinação em que se encontravam as cordas. O guitarrista exclamou: “tá com o ouvido bom!” Lembro-me ainda de uma sessão de gravação deste conjunto em que me convidaram para tocar bateria enquanto “passavam o som”. Ficaram admirados com o fato de ser tão novo e tocar músicas da época deles de nível difícil.

Alguns anos mais tarde Sergio Herval comentou em um programa de rádio do qual o Roupá Nova participava que “o filho do Cleberson já está tocando bateria melhor do que muitos profissionais que eu conheço”, o que serviu extremamente como incentivo, além de uma confirmação de que eu havia evoluído tecnicamente no meu instrumento.

No final do ano de 1997 quando gravei o primeiro disco como baterista, Sergio Herval gravou neste mesmo trabalho algumas outras faixas. Ao final de sua sessão de gravação ele ouviu

uma das faixas que gravei, a qual exigia determinado nível de conhecimento técnico e gostou muito. Após uma reunião do Roupas Nova meu pai relatou o que Sergio Herval dissera: “pessoal, o filho desse cara tá tocando muita bateria!”

Em uma aula de um dos cursos livres de Música onde estudei surgiu em determinado momento a questão do ouvido absoluto. Sem saber o porquê, mas ciente de que o professor estava duvidando e querendo me testar, este começou a fazer uma série de perguntas com exemplos ao piano. Após perguntar que nota isolada ele tocava (fã sustenido), pediu que eu a entoasse nos vários contextos que ele iria tocar. Tocou acordes alterados, acordes com uma série de tensões, etc. e pediu que eu entoasse aquela nota a partir do que ele tocava. Ao final, ele exclamou: “Ih, o cara tem ouvido absoluto mesmo.”

Situações como estas e os elogios que recebi de pessoas tão significativas na música brasileira e de profissionais tão competentes serviram como injeção de ânimo para que eu continuasse aprimorando minhas habilidades musicais e acabavam despertando cada vez mais curiosidade e vontade de aprender música formalmente.

1.3 O AUTO-DIDATISMO

Em certa fase da minha vida comecei a adquirir o gosto por música vocal, presente no repertório “pop” da década de 80 tanto do conjunto em que meu pai toca quanto dos conjuntos internacionais que ouvia. Aquilo me chamou a atenção e a partir daquele momento freqüentemente eu ia para o nosso estúdio caseiro e cantava junto com os discos que tínhamos tentando aprender como fazer segunda voz e tentando desenvolver o vocal através da superposição de vozes.

A partir dos 13 anos de idade comecei a fazer parte do circuito de música ao vivo da noite carioca. Apesar de extremamente jovem, minha intuição musical esteve sempre presente e ajudava a me destacar dos jovens músicos da minha idade, até pela prática no meu instrumento que, à época, ia completar oito anos consecutivos. Minha intuição me motivava, também, a vencer obstáculos, os quais considerava como desafio musical e uma ótima maneira de crescer na técnica do meu instrumento. Obviamente, os outros integrantes deste conjunto em que tocava eram bem mais velhos, o que me forçava a assumir postura madura e mais séria diante do trabalho de músico. Passamos um ano inteiro ensaiando até começarmos a trabalhar. Nesta época, além de tocar bateria e ser um dos cantores do conjunto, eu, até certo ponto, já fazia os arranjos vocais, distribuindo as linhas melódicas de cada voz do coro que formava uma tríade. Lembro-me até de alguns intervalos de passagem como a 5ª diminuta, a qual hoje eu jamais faria em um arranjo vocal, devido à sonoridade não-satisfatória, da qual, à época, eu não me apercebia. Nesse período eu começava a tocar violão e, como a noção de teclado e piano que tinha já era bem maior, cantava e tocava teclado em algumas canções nas apresentações do conjunto.

Aos quinze anos de idade, quando me converti ao evangelho, parei de “tocar na noite”. Dediquei-me à música evangélica no louvor da igreja dos cultos de domingo e das demais atividades musicais da congregação. Lá, tocava bateria e esporadicamente cantava. Dois anos mais tarde, devido a uma série de mudanças na área administrativa da igreja, fui promovido a líder do louvor, líder de música da igreja em que congregava, migrando da bateria para o teclado e voz principal. Era responsável pelos ensaios, pela escolha do repertório dos cultos durante toda a semana, era responsável pela manutenção dos instrumentos, entre outros. O trabalho na igreja me ajudou ainda mais a desenvolver a capacidade de distribuir vozes, de fazer arranjos vocais.

Um ano mais tarde quando me transferei para uma outra igreja, migrei do teclado e voz principal para contra-baixo elétrico e voz principal. Estava desenvolvendo minha capacidade em

mais um instrumento, embora sempre tivesse em mente que meus instrumentos principais eram a bateria e o canto.

No final da adolescência quando comecei a desenvolver mais a capacidade de fazer acordes e de me acompanhar ao violão enquanto cantava, me vi “apaixonado” pela Música Popular Brasileira. Tudo se deve ao fato deste tipo de música ter ampla ligação com a questão da harmonia. Ou seja, apesar de baterista e, portanto, lidar a maior parte do tempo com ritmo, simplesmente não consigo estar longe do contato com a harmonia. Jamais conceberia uma música que somente contenha ritmo. A partir desta época me interessei cada vez mais pela formação de acordes, encadeamento de acordes, cadências, retardos, resoluções, em meio a uma série de outras características relativas à harmonia, embora, mais uma vez, todo o meu conhecimento fosse pautado na intuição. Mais uma vez a música toda se processava somente pelo ouvido, o que me ajudou, mais tarde, a correlacionar tudo o que estava “vendo” na faculdade com o que já fazia na prática. Compositores e intérpretes como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Djavan passaram a fazer parte do meu repertório antes voltado quase que integralmente para a música estrangeira. Minha concepção musical, principalmente no que tange à harmonia, começava a tomar um rumo diferente. Era mais uma nova experiência da qual estava desfrutando e que seria preponderante no meu desenvolvimento em relação a perceber o que estava ouvindo. Sempre perguntava a meu pai que acorde era aquele que eu estava tocando no violão, que nome ele tinha, que notas eram aquelas que formavam a dissonância (à época eu literalmente desconhecia o termo “tensão”). À medida que ia tocando, minha digitação neste instrumento melhorava cada vez mais até que me vi apto a fazer apresentações ao vivo de voz e violão. Lembro-me ainda da roda de amigos que formávamos para passarmos a noite inteira tocando e cantando, o que me “forçava” a tocar mais e mais, favorecendo minha desenvoltura no citado instrumento. Além disso, enquanto meu irmão tocava contra-baixo, eu tocava violão e vice-versa,

o que nos proporcionava o contato com a música a todo instante e incentivava nossa prática em conjunto. A partir do momento em que passei a dedicar parte do meu tempo a tocar violão de ouvido minha percepção em relação à harmonia me levou a outros horizontes, os quais influenciaram em grande escala, inclusive, as primeiras composições que elaborava. Era indubitável e inegável a influência da MPB em tudo o que compunha, além de ter uma outra abordagem em relação às músicas que já tocava e ter percebido evolução em relação à capacidade de reconhecer tensões.

Ou seja, além dos aspectos auditivo e visual, considero-me uma pessoa extremamente táctil, isto é, tudo o que desenvolvi em qualquer instrumento foi “fazendo”, foi desenvolvido através da prática. Tudo o que assimilava pela audição e pela visão, se não transformasse em movimentos, seria simplesmente uma gama de informações perdidas. O verbo sentir é usado nesse caso na acepção da palavra. Eu literalmente sentia e sinto todas as funções que desempenho na música. Para mim não faz sentido ouvir, ver e não sentir. Por sentir leia-se reproduzir.

1.4 A EXPERIÊNCIA MUSICAL EM APRESENTAÇÕES AO VIVO

Ao atingir a maioridade um novo horizonte se abria à minha frente: a profissão de músico acompanhante de artistas cristãos em seus shows. Fui baterista e corista de inúmeros nomes da música evangélica, tanto grandes quanto pequenos, e viajei pelo país inteiro durante quatro anos consecutivos, além do exterior. Minha prática aumentava cada vez mais, as situações eram as mais diversas possíveis e inesperadas, e o acúmulo de repertório se dava de maneira quase que sobre-humana. Lembro-me de uma ocasião em que tive somente dois dias para preparar vinte e três músicas, ensaiar no terceiro dia e, no quarto, estar tocando para dez mil pessoas. O estado emocional fica extremamente abalado, a pressão é absurda tanto dos artistas com quem tivemos

que trabalhar quanto da gravadora destes, dos organizadores dos eventos, enfim, de toda a estrutura envolvida, além daquela massa de gente, diante da qual seria fatal qualquer erro. Minha responsabilidade como baterista era ainda maior, pois tocávamos em sincronia com um aparelho que disparava para mim um metrônomo. Ou seja, se eu errasse o andamento daquele metrônomo gravado tudo iria por água abaixo e seria uma catástrofe sem precedentes.

Além disso, alguns dos artistas evangélicos com os quais trabalhei tanto como baterista quanto como corista me deixavam responsável pela reprodução ao vivo dos arranjos vocais originais de seus discos. Tinha a incumbência de destrinchar todos os vocais, aprender suas respectivas linhas melódicas e transmiti-las aos outros coristas que também participavam dos shows.

Foi um trabalho extremamente árduo, embora prazeroso, no qual tive a oportunidade de desenvolver ainda mais minha capacidade de ouvir e reproduzir o que me era proposto, de mostrar e pôr em prática meu talento musical, de trocar experiência com os inúmeros músicos com quem trabalhei e esporadicamente trabalho até hoje, e de me aperceber de detalhes que antes não se faziam notórios. Àquela altura eu me dava conta de que, à medida que “tirava as músicas”, eu não somente aprendia as minhas partes de bateria e de vocal, mas acabava tendo uma ampla e detalhista visão da música, a partir do momento em que os sons e os detalhes de execução dos outros instrumentos iam-se alojando na minha memória musical. Além disso, e em larga escala, o ouvido absoluto me ajudou em muitas situações em que tinha que decorar “convenções” e “paradas” em determinados trechos das canções. Como já tinha noção muito maior da formação de acordes e de notas isoladas, procurava usar os sons dos outros instrumentos como mnemônicos que ajudariam a desempenhar minha função com destreza ao longo de qualquer que fosse a canção. Se, por exemplo, uma “virada” de bateria tivesse que ser executada na “cabeça de um

compasso” e houvesse um acorde em anacruse, eu detectava o som daquele acorde e “entrava” no tempo certo.

1.5 A EXPERIÊNCIA MUSICAL EM ESTÚDIOS DE GRAVAÇÃO

No ano de 1996 começava minha trajetória como músico de estúdio participando, até hoje, em inúmeros discos do segmento evangélico. O primeiro disco que gravei foi como músico acompanhante – corista – e arranjador vocal. A partir daí comecei a gravar não só como corista, mas como baterista e, ao longo dos anos, trabalhei em alguns discos como produtor, entre outras atividades.

Este tipo de trabalho me ajudou muito a desenvolver, na percepção musical, um processo de escuta analítica que é desenvolvido do momento que se chega a uma sessão de gravação ao momento em que esta se finaliza. Técnicos de som, como são conhecidos aqueles que operam a mesa de som, as máquinas e os outros equipamentos, são os responsáveis por todas as características sonoras ouvidas por músicos, arranjadores, produtores e os demais envolvidos em um período de gravação. Dentro do estúdio a tecnologia e a arte se conjugam do início ao fim e uma das grandes virtudes que absolutamente todos procuram é o equilíbrio entre esses dois elementos, entre a técnica e a emoção.

Como já mencionado, tenho tido a oportunidade de trabalhar em estúdio exercendo diferentes funções. Na maior parte do tempo atuo como músico instrumentista, embora em determinadas ocasiões atue como corista, cantor, arranjador, produtor e até mesmo técnico de som.

Como músico executante tenho a obrigação de extrair do meu instrumento o melhor som possível e que se adeque à característica sonora que determinado estilo de música exige. Isto depende em grande parte da visão do produtor em relação ao trabalho a ser gravado. Nesse caso,

as situações exigem um conhecimento prévio de vários estilos de música, ou seja, o acúmulo de repertório deve ser o maior possível. Como exemplo disso, cito uma sessão de gravação da qual participei, em que o produtor me pediu o seguinte: “Marcio, quero aquela bateria meio Rush no ‘YYZ’”. Nesse caso o produtor queria que eu tocasse como o baterista de um conjunto de Rock Progressivo chamado “Rush”, cuja faixa se chama “YYZ”. Pediu que dali eu tirasse algumas idéias de “viradas” e idéias de “levadas” relativas à citada banda. Com certeza minha vivência musical e acúmulo de repertório foram peças-chave para que eu me houvesse bem no resultado final. Essa questão entra também no aspecto do preparo profissional para o mercado de gravação. Em uma sessão de gravação, muito do que acontece se baseia na questão do referencial, principalmente em se tratando de Brasil. Isto é, na maioria das vezes, músicas do passado que fizeram sucesso servem de exemplo e parâmetro para o tipo de trabalho que se deseja fazer em determinada época.

Na gravação em si, o cuidado com os aspectos musicais que tenho que tomar me fizeram crescer bem como me fazem crescer até hoje, dado o fato de que as situações em estúdio são sempre novas, motivadoras e desafiantes, motivo pelo qual a prática com o instrumento e desenvoltura de habilidade técnica devem estar sempre em dia. Aspectos como andamento e dinâmica são fatores preponderantes para absolutamente qualquer músico de estúdio, uma vez que todo erro é minuciosamente detectado, a fim de se eliminá-lo. Gravar com metrônomo é um desafio para o músico instrumentista, pois, ao mesmo tempo em que se deve tocar com máxima precisão, é absolutamente necessário expressar emoção. Mais uma vez se evidencia nesta observação o equilíbrio entre a tecnologia e a arte.

Como corista a complexidade já passa a ser outra, embora em mesmo grau de dificuldade. Nesta função, a preocupação está centrada no tripé afinação / dinâmica / precisão. Desde muito novo assistindo a sessões de gravação, tenho podido me aperceber de todos estes detalhes,

aplicando-os em cada gravação da qual participo. Sempre vi o processo de distribuição de vozes, cada corista decorando sua voz. É fundamental ao corista que cante baseado no tripé citado. No entanto, o melhor a fazer é não mensurar, não calcular e jamais restringir um músico a absolutamente qualquer aspecto. É comprovado que, no final das contas, o que vale é a emoção, principalmente no que tange à arte. Aprendi muito nestas sessões de gravação a como emitir minha voz, como me posicionar em relação ao microfone, dicas de como me escutar simultaneamente aos outros, como articular as palavras, frases, como me colocar em finais de trechos e como alcançar notas, além de inúmeras técnicas de gravação. Mais tarde descobri na faculdade que cada uma destas características musicais tinha um nome, uma definição, embora nem sempre possa usar estes termos por uma questão de educação e respeito aos colegas de profissão que desconhecem este conteúdo.

Além de corista, participei como arranjador vocal em vários dos meus trabalhos. A atenção nesse caso é quase dobrada, uma vez que se leva em consideração a questão da criação. Ou seja, além de cantar e afinar, sou obrigado a criar trechos melódicos, harmonizá-los, tendo de lidar com a questão da emissão de voz que a música exige, me preocupar com o melhor som que o coro deve extrair, além de ser ou não aprovado pelo produtor, isto é, se o trabalho está correndo da maneira como ele quer.

Já na questão da produção musical, embora participe em várias delas também como instrumentista e cantor, meu trabalho se volta para a questão da música tanto na questão específica quanto na questão geral. Ao mesmo tempo em que devo cuidar de cada detalhe como sons que quero ouvir, correção de letras e detalhes de arranjos vocais e instrumentais, é fundamental que haja a preocupação com o resultado final. Há de haver a preocupação com a idéia que a música quer transmitir, a correlação da mensagem escrita com a mensagem auditiva, o contexto do trabalho, a que tipo de público determinado trabalho se dirige, além da fundamental

preocupação com a extração do melhor som como resultado final, processo que se chama “mixagem”, o qual pode durar seis horas por faixa contida em um álbum.

Definitivamente o processo de gravação de qualquer disco, seja ele qual for e tenha ele o estilo que tiver, é árduo, exige absurdo esforço mental e até físico, concentração, dedicação e competência. Logicamente todas as experiências por que passei e pelas quais espero passar por longos anos foram fundamentais para meu desenvolvimento musical. O fato de obrigatoriamente ter de prestar a atenção a detalhes que “à primeira ouvida” não se fariam notórios, desenvolveram minha percepção musical de maneira tal que ao chegar em uma sala de aula de teoria musical meu desempenho me favorecia, aliado ao enorme interesse, gosto e paixão que tenho por esta disciplina. Esta escuta analítica da qual tenho feito uso durante anos a fio em minha vivência musical e que aplico a “tirar músicas” me ajudou a entrar no estúdio bem mais desenvolvido do que neste mesmo ambiente de trabalho entrar sem preparo algum ou como um neófito.

1.6 A APRENDIZAGEM MUSICAL INSTITUCIONALIZADA

Como sempre conversava com meu pai, era inevitável que surgissem comentários e observações, até mesmo inúmeras indagações minhas a respeito da teoria musical. Conversávamos muito a respeito de sua experiência profissional, seu processo de aprendizagem musical, sua paixão pelo piano erudito e uma série de outros aspectos. Após um tempo, e sendo motivado por isso, resolvi ser submetido a um teste de musicalização³, uma espécie de teste que “mediria” minha capacidade musical. Não só eu, mas meu irmão também se submeteu ao teste, e ambos passamos com nota acima de 9,5. Embora tivéssemos obtido altíssimo rendimento, devido à distância não pudemos frequentar as aulas de teoria pelas quais tanto ansiávamos.

³ Aplicado em fevereiro de 1990 pela Professora Doutora Margarida Porreca da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, a qual, à época, era a professora de piano de meu pai.

Em 1997 finalmente consegui dar início aos meus estudos de teoria e percepção musical. Já não suportava mais a idéia de me reconhecer como um músico intuitivo que tinha talento por mais que isso, até certo ponto, fosse gratificante. Sempre quis ter o conhecimento de causa para debater e confrontar minhas questões e ter o embasamento teórico para defender meus pontos de vista. A facilidade que sempre tive de reconhecer notas, acordes e timbres, ao mesmo tempo em que me ajudava me deixava impaciente por não saber “dar nome aos bois”. Ficava admirado com o talento de meu pai quando lia partitura, quando falava de colcheias, semínimas, quiálteras, stacatto, nomes de notas, acordes, tensões, e, embora eu tivesse todo um conhecimento intuitivo, minha frustração era não saber como definir esses sons, essas características que me extasiavam e o fazem até hoje. Enquanto a diversão dos meus amigos de adolescência era ir à praia, jogar futebol, ir ao cinema e sair para a discoteca, minha diversão predileta era ficar em casa “tirando viradas” de bateria, ouvindo compassos mistos, dissonâncias, diferentes estilos, entre outros.

Meu maior desejo era aprender a ler e escrever música. Sempre diretamente influenciado por todas as atividades profissionais de meu pai passei a ter o enorme desejo de escrever para metais, escrever para cordas, reger, compor, escrever letras de música, produzir, arranjar, além de querer continuar tocando e cantando. Minha necessidade se tornou tão grande que passei a sonhar noite e dia com uma faculdade de música. Após ter passado por algumas escolas e por alguns professores, até mesmo por algumas experiências ruins, as quais poderiam ter desmotivado minha paixão pela teoria musical, nada disso me abateu e resolvi ingressar em um curso particular de música que oferecia o pré-vestibular. Foram dez meses que passei me esforçando, levando a sério e depositando toda a minha esperança no conhecimento que ali estava adquirindo. Sempre que chegava em casa com um novo capítulo ou um novo assunto abordado ia diretamente apresentá-lo ao meu pai; discutia e debatia com ele, queria saber os porquês, as razões pelas quais determinados aspectos musicais se manifestavam e, freqüentemente, mostrava a ele solfejos que

tinha que preparar para a aula seguinte. Lembro-me ainda que foi preciso pulso para tomar a decisão de frequentar um curso pré-vestibular, devido à minha gama de conhecimento ser tão pouca, embora já tivesse passado por alguns outros cursos particulares e aulas individuais de música.

Quando iniciei meus estudos de música no ano de 1997 passei por professores particulares de teoria e solfejo, além dos já citados cursos particulares onde tive algumas experiências desagradáveis. Infelizmente, a realidade de muitos “professores de música” não é o posicionamento diante da profissão como educador da área de artes. Antes, muitos destes profissionais são “músicos da noite” que durante a semana não trabalham, e, para ganhar algum dinheiro, lecionam em cursos particulares. No entanto, o aspecto negativo e crucial desta questão é o fato de que estes profissionais não têm preparo de espécie alguma para estarem diante de uma turma lecionando teoria musical, assunto extremamente complexo principalmente para aqueles que estão se iniciando na disciplina.

Quando era bem novo constantemente pedia a meu pai que me ensinasse teoria musical, mas, por ele achar que não estava preparado, sempre me dizia não ter a didática suficiente para me ensinar música. O fato de não termos estudado formalmente na infância se deve, também, ao medo que meu pai tinha de iniciarmos nossos estudos com um professor “pouco didático” e, conseqüentemente, perdermos o gosto pela teoria musical.

Lembro-me do professor de um dos cursos particulares que frequentamos, o qual nos ensinava acidente de clave quando mal sabíamos ler semínima, colcheia e suas respectivas pausas. Fiquei totalmente confuso e com medo de me perder ao longo das aulas. Entretanto, aquele era apenas um professor substituto que se adequava ao caso que explicitiei acima e, por esta razão, e por ter percebido tal fato, não perdi a vontade de aprender. Apesar da minha ambição, este professor poderia ter literalmente anulado meu esforço e me desmotivado.

Lembro-me ainda, e com clareza, de uma péssima experiência que tive com uma professora particular de teoria e solfejo, a qual foi extremamente hostil. Após corrigir um exercício ela chegou à conclusão de que eu o havia feito da maneira correta, embora houvesse dito, em princípio, que o mesmo estava errado. O que a desagradou foi o fato de eu, sem intenção alguma de provocá-la, tê-la contrariado, chamado sua atenção para algo a respeito do qual ela ainda não havia se apercebido.

Posso recobrar o caso de uma vizinha que antes de se mudar para o Rio de Janeiro costumava ter aulas de piano e teoria musical na cidade em que morava durante sua infância em São Paulo. Ela me dizia que passara a odiar música, partitura e piano, após inúmeras repreensões de uma professora que batia na sua mão com uma palmatória toda vez que ela cometia algum erro nos exercícios que lhe eram propostos. Esse caso é o mais absurdo possível e fora de questão.

Em dezembro de 1998 eu prestava o vestibular de música para a Universidade do Rio de Janeiro, UNIRIO. Lembro com nitidez do dia da prova, a apreensão e ansiedade não só minha como dos outros vestibulandos, enfim, lembro até mesmo do ditado melódico. Lembro ainda de ter errado uma alteração quando executei um solfejo. Cantei fá bequadro em vez de fá suspenso. Logo depois veio a resposta da aprovação e fiquei absolutamente feliz e extasiado por estar conseguindo realizar aquilo que desde a tenra idade havia sido meu maior sonho: cursar uma faculdade de música e ter a música como profissão principal.

Não sei da minha memória a primeira de todas as aulas que tive na UNIRIO, cuja disciplina era percepção musical. Logo neste dia a intuição estava a meu favor na primeira tarefa que nos foi proposta: identificar a tríade tocada como maior, menor, aumentada ou diminuta. Como minha resposta e de um colega eram imediatas, a professora pediu que nos calássemos a fim de que outros alunos também pudessem participar. Aquilo foi pra mim como uma

condecoração, uma vitória. Aliás, todas as aulas de percepção musical que assisti me davam enorme prazer, pois eram a oportunidade que tinha de pôr em prova minha intuição.

A partir daquele momento tudo o que ia aprendendo, todas as classificações que ia armazenando na minha memória serviam como decodificação de tudo o que já executava há anos na prática musical. Não só a partir da disciplina percepção musical como a partir de regência coral, harmonia, análise musical, harmonia de teclado e arranjos e técnicas instrumentais, por exemplo, tive a oportunidade de fazer a conexão, a ponte direta entre tudo o que estava “vendo” com o que já havia “aprendido” na prática. Entradas em stretto, codas, membros de frases, cadência frígia, modos gregos, incícios anacrústico, tético e acéfalo, retardos, antecipações, apojaturas, bordaduras, notas de passagem, inversões de acordes, cesuras e tantos outros termos que passei a conhecer se tornaram a tradução e classificação de tudo o que já executava na prática. Passei ainda a tomar conhecimento de uma infinidade de elementos dos quais jamais havia ouvido falar antes, além de toda a bagagem cultural que adquiria nas aulas de História da música, Estética Clássica, etc. Minha sensação de segurança e conforto em relação ao conhecimento musical que estava acumulando não parava de crescer como não pára até hoje. Minha visão panorâmica em relação à música é extremamente maior do que há alguns anos. A maneira de entender a música hoje como uma estrutura em vez de partes segmentadas é infinitamente maior e sem comparação ao que antes era somente minha intuição. Aliás, desde então, tenho procurado aliar minha intuição a todo o conhecimento musical institucional que tive em quatro anos de faculdade. Sou um apaixonado pela teoria musical, harmonia e regência e pretendo dar continuidade aos meus estudos ao longo dos anos que forem passando.

Na minha cabeça não conseguia conceber a reclamação dos alunos em relação à disciplina percepção musical. Eu era a antítese de tudo o que eles falavam, de todo o seu descontentamento, falta de paciência, sonolência, ansiedade, entre outros sintomas. Eu, em

contrapartida, sentia-me um privilegiado por estar em uma instituição federal de nível superior tendo a oportunidade única de aprender teoria e percepção musical em curso que mais tarde me premiaria com um diploma de terceiro grau em música. Entre outros, minha maior satisfação era apresentar solfejos nas aulas de percepção musical fossem eles individuais ou em dupla. Procurava executá-los o mais próximo do que estava escrito na partitura tanto na emissão das notas, de maneira a mais afinada possível, quanto na execução da dinâmica (forte, piano, etc.), além do andamento. Tinha imenso prazer, também, em fazer ditados rítmicos e melódicos. Dedicava-me de corpo e alma àquelas aulas, e lembro-me de comentar com os colegas que, se fosse possível, que houvesse oito semestres desta disciplina e outras como canto coral e harmonia.

Ou seja, dentre vários outros fatores e dentre várias outras vantagens, a faculdade de música serviu para me fazer transcender da intuição à consciência, uma vez que todo material ao qual era exposto me remetia a exemplos musicais que, como já citados, faziam parte do meu acúmulo de repertório. Assim que aprendi a ler e a escrever música tomei a decisão de ter aulas de bateria para apurar minha técnica e desenvolver minha leitura ao instrumento, dado o fato de que sempre fui auto-didata e, portanto, sempre toquei bateria por mera intuição por mais que sempre o tivesse feito bem e o melhor que pudesse. Não só a fim de apurar minha técnica e tocar por partitura, mas mais do que isso, resolvi me tornar um instrumentista consciente deixando de lado o instrumentista somente intuitivo. Além da bateria, após ingressar na faculdade também estudei piano numa época em que quis me transferir para o curso de regência, área pela qual, como já mencionado, tenho verdadeiro fascínio. Devo ainda acrescentar, por exemplo, que as aulas de harmonia de teclado não só me ajudaram como têm-me ajudado nos arranjos vocais que assino nos discos que gravo. Ainda nesta área, a disciplina regência coral que cursei também na

faculdade tem-me auxiliado em toda minha vida prática. A maior riqueza que considero é poder transpor para o dia-a-dia, para o cotidiano musical o conteúdo aprendido na faculdade de música.

Pouco antes de ingressar na universidade me envolvi com a composição de música popular. A partir daí passei não só a compor, mas a escrever letras, e estas técnicas de composição, ainda que da música popular, muito me ajudaram nas aulas de análise musical. As aulas de análise musical, por sua vez, interferiram direta e positivamente na minha maneira de compor músicas populares e na maneira como enxergo a composição popular estruturalmente.

Apesar de ter descoberto o dom de ensinar quando ainda cursava a faculdade de Letras da UFRJ tive a confirmação desse dom na empatia mútua entre mim e os alunos, na facilidade com que discorria sobre o assunto a ser exposto e o resultado satisfatório que conseguimos obter em conjunto ao final das minhas práticas de ensino. Desde o primeiro momento em que ingressei na faculdade de licenciatura em música procurava ficar atento à metodologia dos professores, sua maneira de conduzir as aulas, como conduziam seus ensaios, além de outras de suas atividades. Além disso, procurava aperceber-me das diferentes abordagens de cada um deles a respeito de determinado dado musical, fosse o mesmo prático, teórico ou histórico.

Enfim, sinto-me plenamente satisfeito com todo o trabalho desenvolvido nestes quatro anos de graduação, com todo conhecimento que tenho adquirido, com todas as experiências que tenho compartilhado e com todos os docentes dos quais tive o imenso privilégio de ser aluno. Além da enorme satisfação que aqui expressei por todos os fatores que mencionei, sinto-me altamente preparado para o surgimento de novas situações na área profissional, embora minha vontade de adquirir conhecimento, me aperfeiçoar e crescer musicalmente sejam incessantes.

2. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL

2.1 O PROCESSO DE IMERSÃO MUSICAL

O que se pretende realizar nesta segunda parte do desenvolvimento é um exercício de estranhamento e distanciamento. O autor deste trabalho apresenta duas facetas: o estudante, já apresentado na primeira parte, e o pesquisador, agora introduzido com o afastamento. Portanto, um outro ator entra em cena no trabalho: o ator-pesquisador. A partir da exposição de relatos espontâneos e observações contidos na história de vida – através da pincelada de determinados trechos e palavras-chave – o pesquisador analisa o estudante, efetuando a correlação direta do citado material contido na primeira parte do desenvolvimento com os autores que compõem o material bibliográfico do qual se utiliza. O processo de imersão musical é analisado sob dois aspectos: os mediadores utilizados e os fatores motivacionais encontrados na trajetória da formação musical do estudante.

2.2 MEDIADORES UTILIZADOS

2.2.1 – Elementos presentes no percurso de formação musical do estudante: contato diário / situação real / estúdio caseiro / “cantar e tocar junto” / prática musical / prática em conjunto / “arriscar os primeiros ritmos” / “tirando viradas” / rádio, televisão, discos, fitas, vídeo-clipes / vídeo-aula.

Este conjunto de palavras constitui o percurso de formação do estudante. Neste percurso, o contato diário e em situação real acontecia no estúdio caseiro, no “cantar e tocar junto”, como expresso no relato direto desta monografia. Na prática musical individual ou em conjunto, em casa, com pai e irmão mais novo, acontecia de “arriscar os primeiros ritmos” e ir “tirando viradas”. Isso, porque era fundamental procurar acompanhar fitas, discos, assim como ouvir e tentar reproduzir logo após, intuitivamente, objetivando o aprimoramento musical. Em texto de

Santos (1991) Nketia, músico africano que realizou uma pesquisa com grupos étnicos de seu próprio continente, em especial, na região de Ghana, faz distinção, na aprendizagem musical, entre dois períodos distintos: o primeiro, de exposição e treino sendo o contato com a prática musical de fundamental importância, e o treinamento, a partir do ver fazer. Segue a correlação com o material bibliográfico:

Verifica-se a facilitação do engajamento do sujeito na prática musical, incluindo a execução instrumental desde o início, o acesso ao instrumento de imediato, participando com o que é possível fazer no momento, em função das condições reais do sujeito (Santos, 1991, p. 21).

...a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado (Oliveira, 1998, p.56).

Assim, no percurso de desenvolvimento de um indivíduo ao longo de linhas definidas, em grande medida, pela cultura, o processo de ensino-aprendizagem é essencial. Às vezes, ele acontece de maneira informal, por meio da imersão do sujeito em situações da vida cultural. Às vezes, acontece de forma deliberada, pela ação explícita e voluntária de um educador que dirige esse processo (Oliveira, 1998, p.58).

2.2.2 – Mediadores na aprendizagem musical: mecanismo e materiais de ensino na construção do conhecimento.

Além dos fatores mencionados no item anterior, outros como mecanismos e materiais de ensino (ambos expressos neste trabalho, respectivamente, por observação *in loco* e fitas de vídeo) empregados foram essenciais à formação do estudante. Através das fitas de vídeo que assistia e a partir da observação direta dos instrumentistas com quem convivia, o estudante procurava reproduzir tudo o que via e ouvia. Conforme diz Santos (1991), “a imitação e a repetição apresentam-se como a base da aprendizagem musical” (p. 9). Além disso, a convivência com os citados músicos pode ser expressa da seguinte maneira: “O processo de aprendizagem musical

pela experiência social dura toda a trajetória da vida, quando as estruturas, aprendidas na prática, são então ampliadas, modificadas” (Santos, 1991, p. 8). Conforme afirma Larrosa (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p.21). Ainda sobre experiência, Larrosa (2002) afirma que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 25). Pode-se ainda correlacionar ao convívio do estudante com outros músicos instrumentistas a seguinte afirmativa: “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (p. 26).

Os mecanismos supracitados relacionam-se com o material bibliográfico:

As evidências existentes na autobiografia de Ssempeke (1975) são várias: através da reprodução do que viam e ouviam de outros em suas flautas, Ssempeke e seu pai aprenderam este instrumento; procurando reproduzir tudo o que ouviam sob a forma de gravações, Ssempeke e seu irmão aprenderam ‘endere’ (flauta); o acesso a outros instrumentos que integravam os conjuntos dos quais participava levou Ssempeke ao domínio do manejo dos mesmos, procurando reproduzir o que via e ouvia dos seus executantes. No aprendizado da flauta, inicialmente, entre os Kamayurás, os ‘aprendizes estão aprendendo, só imitando’ (Santos, 1991, p. 6).

Em todos esses casos, a experiência anterior é fundamental. O processo de aprendizagem musical pela experiência social dura toda a trajetória da vida, quando as estruturas, aprendidas na prática, são então ampliadas, modificadas (Santos, 1991, p. 8).

2.2.3 – A outras mediações: a observação e os recursos mnemônicos - o visual, o auditivo e o tátil.

As mediações visual, tátil, auditiva e os recursos mnemônicos se fizeram absolutamente presentes em todos os momentos do percurso de formação do estudante. Estes, como modelos de competência, têm forte presença nos estudos musicológicos no momento em que muitos musicólogos tratam de seu peso extremamente relevante no aprendizado. Em texto de Mauro Sá

Rêgo Costa se encontra depoimento de alguém, cujo aprendizado se deu só e somente pela audição: “Ou o Geraldo, da Folia de Reis Manjedoura da Mangueira: ‘A nossa turma aqui, todo mundo aprende de ouvido. Nunca ninguém ensinou.’” (Costa, 1980, p. 4). Além disso, Santos (1991) conclui que “a aprendizagem musical se dá no próprio fazer, como atividade intuitiva (de nível pré-lógico) sobre o visto e o ouvido, auxiliada por mediadores como a palavra rítmica, a imagem visual, tátil e cinestésica” (p. 10). Segue outra referência:

A aprendizagem musical deve-se dar no próprio fazer, como atividade intuitiva de caráter fenomenológico, sobre o visto e o ouvido, sendo auxiliada por mediadores como a palavra rítmica, a imagem tátil, visual e cinestésica. Em suma, a aprendizagem musical se caracteriza pela abordagem ativa e icônica do fenômeno musical, qualquer que seja o estágio de desenvolvimento do sujeito dessa aprendizagem (Santos, 1994, p. 101).

2.2.4 – As atividades de reproduzir e destrinchar: a prática da imersão.

Além de ver, ouvir e desenvolver a memória tátil e outros mnemônicos com o objetivo de reter, guardar na memória e desenrolar um processo cognitivo de uma imagem sonora construída, existem outros elementos relevantes: a reprodução, o destrinchar e o treino. Segundo constata Santos (1991), “não se perturbar com partes de outros e ser capaz de tocar por imitação são evidências de que se tem um ‘bom ouvido’” (p. 5) Tal memória é fruto direto de uma experiência musical marcante. Experiência esta que o estudante vem adquirindo ao longo dos anos.

As atividades desenvolvidas – por meio da memória tátil, visão, audição e mnemônicos – constituem, portanto, a imersão dada pelo treino. A respeito deste sub-item segue a seguinte referência:

A aprendizagem musical deve fazer uso da atividade reprodutiva, através da qual se dá a fixação de unidades significativas do fenômeno musical e a fixação de formas de estruturar o material sonoro (...) Uma proposta em educação musical, coerente com a natureza desse conhecimento, deve favorecer um processo de vivência no qual, desde o início, estejam presentes operações de reprodução e criação (Santos, 1994, p. 102).

2.2.5 – Um exercício auto-didata: a imersão desenvolvendo a percepção musical, a escuta analítica, a habilidade motora e ampliando o acúmulo de repertório.

O estudante identifica em seu processo de aprendizagem o que chama de “auto-didatismo”. Esta terminologia usada pelo estudante de música no seu relato diz, de fato, de aprender sem ter a figura do professor, na situação formal de ensino escolar, acadêmico. Entenda-se, contudo, que o aprender de um “auto-didata” se dá na relação com modelos de competência tomados em circunstâncias diversas e em meio a outras mediações que produzem a construção do conhecimento. Ocorre durante este processo uma espécie de exercício de percepção musical, de escuta analítica e independência motora sendo gradativamente treinada, além da expansão do acúmulo de repertório. Segundo Nketia (Santos, 1991), “há atributos requeridos do músico especialista. Na África, a habilidade do executante, o conhecimento do repertório e a capacidade de improvisação são determinantes do músico” (p. 5, grifo do autor da citação). Santos (1991) chega à seguinte conclusão: “pode-se estabelecer uma relação idêntica na prática popular (de ouvido) de violão: há consciência de processos harmônicos revelados nos encadeamentos escolhidos, mas não há conhecimento dos mesmos enquanto constructos” (p.7). Afirma também Santos (1991) que “o domínio do repertório do grupo é um desafio sempre presente na prática musical, respondendo pela ênfase na reprodução (imitação), na fixação de partes musicais já ouvidas e de formas de estruturar o material sonoro” (p. 10). Ainda segundo Santos (2001): “a premissa de Dalcroze é de que uma educação musical deveria partir audição (escuta consciente), e que esta implicaria na participação de todo o corpo, na construção de imagens claras” (p. 19).

2.2.6 – Da intuição musical à consciência musical.

A transição da intuição à consciência pode ser correlacionada diretamente com o par conhecimento intuitivo / conhecimento analítico, objeto de estudo de Bruner. Tal transição

passou a ser um alvo perseguido pelo estudante, a partir do momento em que sentiu a necessidade de se imbuir de conhecimento teórico. Desde o primeiro momento em que passa a estudar música em contexto escolar, ele, automaticamente, realiza a ponte, a conexão direta, a correlação de tudo o que aprende com o que já realizava na prática. Suas atividades musicais passam a ser nomeadas e classificadas. Portanto, se não tivesse havido um período de prática prévia, certamente seria mais difícil estabelecer relação tão rápida entre a teoria musical, o saber escolar com sua realidade. Desta maneira, constata Santos (1994) que “fora da prática não existe consciência de uma teoria musical” (p. 16), complementando (Santos,1991): “pode-se estabelecer uma relação idêntica na prática popular (de ouvido) de violão: há consciência de processos harmônicos revelados nos encadeamentos escolhidos, mas não há conhecimento dos mesmos enquanto constructos” (p. 7). Ainda segundo conclui Santos (1994): “Ao falar sobre a natureza do conhecimento, Bruner (1978) não faz a apologia da intuição, mas alerta para a importância deste mecanismo ao lado do pensamento analítico” (p. 31). Seguem outras citações:

Cada aproximação do fenômeno musical deve oportunizar uma nova relação com o objeto, evidenciando a natureza espiralada da percepção, através da qual se chega à abordagem racional do fenômeno percebido, bem como ao aprofundamento constante das relações nele existentes e a partir dele possíveis (Santos, 1994, p. 102).

A teoria da instrução proposta por Bruner (fundador do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard) enfatiza a aprendizagem através da experiência, pesquisa e descoberta. A ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e heurísticas e de atitudes, devendo também atingir ‘o sentimento da criança, suas fantasias e valores’, eliminando a separação entre a ciência (a ordem, a lei) e a arte (o sentimento, a intuição, o sonho) – e a separação entre ‘racionalidade e impulso’ – ‘impulsos internos’ (Santos, 1994, p. 29).

2.3 FATORES MOTIVACIONAIS

2.3.1 – Apoio e incentivo: identificando fatores motivacionais e o que funcionou como reforço positivo.

Ao longo de sua trajetória musical o estudante teve a felicidade de estar em contato direto com quase todas as suas influências, além de ter contado maciçamente com o apoio de seus pais e parentes, com o estímulo e incentivo destes, e de todas as pessoas que o rodeavam e viam nele pré-disposição para aprender bem como talento suficiente para seguir adiante. Todo o apoio e incentivo se constituíram em reforço positivo que expandiu ainda mais o seu desejo de seguir carreira na música. Ele considera o convívio e o relacionamento interpessoal fundamentais para seu crescimento musical, razão pela qual cito Oliveira (1998), ao dizer que “...quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas” (p. 58). Em outra passagem, Oliveira (1998) diz que “A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento” (p. 62). Seguem outras referências:

...a relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado é central no pensamento de Vygotsky: a trajetória do desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos (Oliveira, 1998, p. 60).

2.3.2 – Tocar por partitura e “dar nomes aos bois”: a busca do embasamento teórico e do re-conhecimento e sistematização do saber: a hora e a vez da instituição de ensino de música.

As várias competências musicais desenvolvidas a partir do estudo de teoria musical são, segundo concepção do estudante, absolutamente necessárias na educação musical de um aprendiz. Em seu caso, tais atividades não foram treinadas nos primeiros anos e, por isso, vieram

a ser desenvolvidas por meio da imersão. Assim, ele recorreu à academia a fim de complementar seu percurso como músico intuitivo, isto é, com o objetivo de adquirir conhecimento escolar.

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos, informações (Oliveira, 1998, p. 63).

2.3.3 – Prática: o fazer e o sentir gerando desafios musicais.

O presente sub-item caracteriza um percurso de formação musical onde fazer e sentir se misturavam nas situações de prática que representavam, acima de tudo, um desafio, um objetivo a ser alcançado, e uma habilidade a ser desenvolvida. Este desafio era expresso pelo esforço do estudante em desenvolver sua habilidade motora na bateria, pela tentativa de reprodução de frases rítmicas, trechos melódicos, a distinção entre intervalos musicais, e outros elementos que eram introjetados em sua memória musical e fixados a partir do momento em que eram postos em prática. Aliado a isso, por viver em meio absolutamente musicalizado, isto é, em um ambiente cultural específico, termos técnicos musicais circulavam durante todo o tempo através daqueles que o rodeavam, resultando, ainda que intuitivamente, na correlação direta do que fazia com o que ouvia, além da correlação do que via com o que ouvia. Todas as atividades musicais, tanto profissionais quanto lúdicas, estavam intrinsecamente ligadas à satisfação, ao prazer desfrutado na prática musical. Por ser filho de instrumentista, o estudante teve acesso direto a instrumentos musicais desde a tenra infância, o que lhe possibilitou começar muito cedo na prática musical. Desenvolveu, assim, sua capacidade de músico executante, tornando-se, mais tarde, multi-instrumentista. Como diz Santos (1991): “fora da prática não existe consciência de uma teoria musical” (p. 7). Corroborando o que foi dito neste sub-item em relação ao termo “sentir”, Santos (1995) destaca que Jaques-Dalcroze (1865-1950), músico e educador suíço que se constituiu

historicamente num dos marcos da Escola Nova na pedagogia musical, visava um processo de ensino ao final do qual o aluno fosse capaz de dizer 'eu sinto', ao invés de dizer 'eu sei'" (p. 31). E questionava: "para que saber tudo sobre classificações antes que se tenha uma idéia a classificar?" (Santos, 1994, p. 43). Eis a correlação com material bibliográfico:

Pelo fato de estar imersa em um ambiente cultural onde existem cadeiras, questão utilizada para certos fins em situações determinadas e que são incorporadas ao discurso verbal das pessoas em certos contextos, a criança internaliza o significado de cadeira sem necessitar, para isso, de um processo explícito de instrução ou de um instrutor dedicado deliberadamente a essa tarefa (Oliveira, 1998, p. 57).

Nos grupos pesquisados, a 'performance' não se reduz a um momento final, de apresentação de um produto trabalhado com precisão. Significa, ao contrário, toda uma prática – até mesmo em ensaios – onde o prazer está mais na ação (estar tocando, estar fazendo) que na apresentação final (Santos, 1991, p. 5).

Nketia distingue, na aprendizagem musical, dois períodos distintos: o primeiro, de 'exposição e treino', onde o contato com a prática musical é fundamental e o treinamento, a partir do ver fazer, uma constante; o segundo, de 'afiliação temporária', onde o treinamento é dado por um especialista, músico mais experiente, para ampliação de repertório ou aquisição de técnica mais apurada (Santos, 1991, p. 6).

Verifica-se a facilitação do engajamento do sujeito na prática musical, incluindo a execução instrumental desde o início, o acesso ao instrumento de imediato, participando com o que é possível fazer no momento, em função das condições reais do sujeito (Santos, 1994, p. 21).

Bruner (1976) procura resgatar a energia natural que sustenta a aprendizagem espontânea e que se caracteriza pela curiosidade, pelo desejo da competência, aspiração de seguir um modelo e dedicação à reciprocidade social. Bruner também destaca a necessidade de se ter disponível um 'modelo de competência adequado' (p. 142), modelos úteis de capacitação, vivos, como ocorre no aprendizado da fala, onde há verdadeira interação do aluno com o modelo (Santos, 1994, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do assunto abordado neste trabalho de pesquisa pode-se chegar a algumas considerações que considero favoráveis à próxima geração de estudantes que estará ingressando em uma escola particular de música ou àquela que certamente estará ingressando em uma instituição de ensino de nível superior dentro dos próximos anos.

Todo o meu processo de ensino-aprendizagem musical ocorrido através da imersão total em um ambiente musical favorecido pelas condições em que me encontrava reflete uma variação no percurso escolar comum entre os estudantes de música. No entanto, não considero este fator condição *sine qua non* para que o processo de musicalização de qualquer pessoa se dê de forma tão intensa quanto o meu.

Ainda hoje lembro com admiração das reclamações dos colegas de classe a respeito da disciplina Percepção Musical, aula que freqüentava completamente entusiasmado. Suas críticas e brincadeiras depreciativas me faziam ver que eu era a antítese de tudo o que falavam. Enquanto diziam esperar ansiosamente pelo término dos quatro níveis desta disciplina eu torcia para que, se fosse possível, houvesse mais quatro semestres.

Alguns dos depoimentos negativos que retratam as aulas desta disciplina são pincelados do texto de Santos (2001):

Isso foi constatado na pesquisa de Arroyo, que cita a fala de uma mãe sobre sua filha no Conservatório: 'A aula de teoria é uma aula voltada para o quadro e caderno. Falta mais prática. (...) Eu a pus na flauta, mas ela não gostou. (...) Ela não gosta de teoria, mas ela vai bem.' E é a própria que diz: 'Eu não gosto de teoria da música porque a gente fica escrevendo à toa. (...)' (p. 33)

Observo e considero, no entanto, que há falhas quanto à metodologia de certos professores e instituições de ensino. Como diz Santos (1991): "a mania da taxionomia nos

contextos educacionais tem provocado um desprazer na aprendizagem, ao dirigir tal processo para a produção de conhecimento a nível de classe (classificar)” (p. 11). Ao longo da minha trajetória como estudante de música tive a oportunidade de observar espontaneamente como alguns professores simplesmente davam o conteúdo por encerrado não levando seus alunos a decodificarem essas informações, a correlacionar estas informações com situações que vivenciavam em sua prática musical. Simplesmente exibiam nomes e classificações que se faziam totalmente abstratos. Santos (2001) discorre sobre esta metodologia ultrapassada quando diz:

...Vários dados atestam isso, e sugerem-nos que talvez nunca tenhamos abandonado as características de um ensino enciclopédico, pautado no acúmulo de informações, no saber taxionômico, na reprodução mecânica, na inércia do corpo, no privilégio do mentalismo no ambiente de sala de aula, na concepção estanque e estática do conhecimento e na sua fragmentação e disciplinarização para fins de ensino... (p. 9)

O conteúdo não era transmitido de maneira que uma internalização consciente fosse proporcionada. Pude ver colegas desistindo ao longo do caminho e outros que, por causa de comentários depreciativos, jamais se aventurariam a iniciar seus estudos de música.

A grande maioria de casos como este se dá nos cursos livres e aulas particulares de música. O estudante, já traumatizado, carrega consigo uma bagagem totalmente negativa no que tange à teoria musical. Após alguns anos de estudos particulares ingressa em uma instituição de nível superior e se vê na mesma situação de tempos atrás.

No entanto, alguns estudantes, apesar do baixo rendimento que têm ao longo de um semestre, reconhecem a importância do estudo da percepção musical e, sobretudo, reconhecem que tal resultado se deve à precária bagagem adquirida ao longo de certos anos de estudo.

Durante as aulas de Percepção Musical pude observar a expressão facial de alguns colegas denotando ansiedade, apreensão, medo, impaciência e desconforto. Simplesmente não conseguia compreender o porquê de tais sintomas, o porquê de tal comportamento. Pude, além disso,

perceber que alguns deles se sentiam excluídos, isolados. Dentro das minhas possibilidades procurava ajudá-los.

Outro aspecto que também gera forte e abrupto impacto sobre os estudantes, principalmente sobre aqueles que ingressam em uma instituição de nível superior, é a diferença entre o repertório deles e o do professor. O acúmulo de repertório que têm difere quase que integralmente do que é estudado na universidade, o que dificulta o desempenho de muitos deles.

Necessária neste caso é a imersão do professor em repertório conhecido por seus alunos, repertório que faz parte do cotidiano de seus alunos. Isto, para o professor, se constitui em um grande desafio. A partir do momento em que imerge no repertório dos estudantes buscando algo em comum, é instaurada uma produção de conhecimento que integra ambos os elementos – expressos aqui por professor e aluno. Esta experiência é altamente favorável e enriquecedora: enquanto os alunos conseguem estabelecer a ponte direta da bagagem que levam para o curso livre de música e/ou faculdade com o conteúdo que lá é abordado, o professor e educador, por sua vez, estará sempre se reciclando, se atualizando. A imersão no dia-a-dia dos alunos é observada por Nilda Alves (1998) quando diz que “não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados” (p. 1). A respeito da intersecção dos conhecimentos do professor e dos alunos, Alves (1998) observa que:

Tecer o pensamento em rede, de múltiplos caminhos e sem hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que nos formou a nós mesmos, na disjunção, na separação e na redução (Morin, 1995, p. 85), vai exigir um poderoso movimento de superação que não sabemos ainda e que é preciso aprender (p. 1).

Além disso, e totalmente complementar ao que diz Alves, Swanwick (1993) propõe o seguinte:

Se existe uma cultura comum, então é por meio do rádio, da televisão e do toca-discos que ela é literalmente e metaforicamente transmitida. Uma influência importante aqui é o

desenvolvimento do rádio, do toca-discos, do filme e da televisão. A música começou a mudar rapidamente uma vez que a transmissão eletrônica, a gravação e a geração de sons se tornaram possíveis. Podemos perceber uma abertura de novas possibilidades à proporção que os compositores começam a “experimental” com o som. Aparelhos eletrônicos e acesso a tantos tipos de música têm desafiado os professores a ampliarem seus repertórios e a redefinirem suas tradições musicais (p. 25).

Gostaria de ressaltar, no entanto, que a culpa não é somente dos professores ou das instituições de ensino. Por mais que o estudo da música dependa da vontade e disposição do aluno, diferentemente das outras áreas do conhecimento – o estudo da música está ligado ao prazer e à satisfação, constituindo-se em atividade voluntária – nem sempre todos os estudantes estão dispostos a pagar o preço que se deve para adquirir conhecimento. Como ressalta Santos (2001): “assim, a assimilação de conhecimentos num processo formal de ensino impõe certo ‘desprazer’ por exigir, de quem aprende, disciplina e persistência, nem sempre espontâneas no ser humano” (p. 1).

Levando em consideração tudo o que foi dito nesta monografia de final de curso espero, sinceramente, que meu processo de aprendizagem musical, minha imersão musical, possa servir de exemplo e, sobretudo, que possa se constituir em uma forma alternativa aos métodos que atualmente vigem em nosso sistema de ensino. Acredito firmemente que o povo brasileiro é extremamente musical e, pelo fato de se tratar de um país de terceiro mundo, as dificuldades acabam por exigir que sejamos pessoas versáteis e criativas. No final das contas, versatilidade e criatividade são características inerentes a todo músico brasileiro.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda; Azevedo, Joanir Gomes de & Oliveira, Inês Barbosa de. *Pesquisar o Cotidiano na Lógica das Redes Cotidianas*. Caxambu, XXI Reunião da ANPEd, set 1998.

COSTA, Mauro S. *Manifestações Populares e Educação em Arte*. Boletim de intercâmbio do SESC. Rio de Janeiro, 1 (4): 34-42, 1980.

LARROSA, Jorge. *Sobre a lição*. In: Larrosa, Jorge, *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., p. 139-207, 2000. Trad. Alfredo Veiga-Neto.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. Campinas, p. 20-28, 2002. Trad. João Wanderley Geraldi.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Pensar a educação. Contribuições de Vygotsky*. In: Castorina, José Antônio et al. *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 5ª ed., p.50-83, 1998.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Aprendizagem Musical Não-Formal em Grupos Culturais Diversos*. In: Kater, C. *Cadernos de Estudo: Ed. Musical*. N 2/3. S Paulo: Atravez /EM UFMG, Fev./Ag., p. 01-14, 1991. [Pasta 351 texto 66]

_____. *A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos*. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM: 2, 07-112, 1994.

_____. *Crítica, Prazer e Criação no Ensino-Aprendizagem Musical*. *Anais*. 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. 15º Festival de Música de Londrina. Londrina, p. 28-40, 1995.

_____. *Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?* In: *Revista Debates*. V. 4, CLA/UNIRIO, 2001, p. 7-48 (104p.).

SWANWICK, Keith. *Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical*. II Encontro Anual da ABEM, P. Alegre, *ANAIS*, 1993, p. 19-32.

Outras leituras realizadas

DIDIER, Adriana Rodrigues. *A Educação Musical na História de Vida dos Professores: o Caso Horizontes Culturais*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2003. p. 1-16.

GROSSI, Cristina. *Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência*. *Revista da ABEM* 2001, p. 49-58.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. II Encontro Anual da ABEM, P. Alegre, *ANAIS*, N. 16, 1993, p. 49-67.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: Estudantes de Música e Diversidade Musical. *Horizontes Antropológicos: Música e Sociedade*. N. 11, ano 5, 1999a, p. 119-144.

_____. Vocações Musicais e Trajetórias Sociais. In: *Cadernos do Colóquio de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Uni-Rio*. Rio de Janeiro, CLA/Uni-Rio, 1999b, p. 7-12.

