

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JULIANA ROCHA DE FARIA SILVA

**“ALGUMAS COISAS NÃO DÁ PRA ENSINAR, O ALUNO TEM QUE
APRENDER OUVINDO”:** A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES
DE PIANO POPULAR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
– ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA (CEP/EMB)

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília – DF

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 982825.

S586a Silva, Juliana Rocha de Faria.
"Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que
aprender ouvindo" : a prática docente de professores
de piano popular do Centro de Educação Profissional
-- Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) / Juliana
Rocha de Faria Silva. -- 2010.
168 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Departamento de Música, 2010.
Inclui bibliografia.
Orientação: Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.

1. Professores - Prática de ensino. 2. Piano - Aprendizagem.
3. Música - Instrução e estudo. I. Azevedo, Maria
Cristina de Carvalho Cascelli de. II. Título.

CDU 78:37

JULIANA ROCHA DE FARIA SILVA

“ALGUMAS COISAS NÃO DÁ PRA ENSINAR, O ALUNO TEM QUE APRENDER OUVINDO”: A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE PIANO POPULAR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA (CEP/EMB)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação "Música em Contexto" da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Brasília – DF

2010

JULIANA ROCHA DE FARIA SILVA

“ALGUMAS COISAS NÃO DÁ PRA ENSINAR, O ALUNO TEM QUE APRENDER OUVINDO”: A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE PIANO POPULAR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA (CEP/EMB)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Data de aprovação: **17/08/2010**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Orientadora)

Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Cristina de Souza Grossi

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Em homenagem à minha professora de piano popular, Elenice Maranesi, que compartilhou comigo o seu mundo da música popular, incentivou-me constantemente e investiu seu precioso tempo para o meu progresso no piano popular.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que realizou tanto o querer quanto o efetuar deste trabalho conforme o seu poder que opera em mim.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pela orientação acurada e sensível, seu amor à pesquisa, e amizade conquistada e ampliada dia após dia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado da UnB, seus funcionários, estagiários e professores, em especial aos professores Dr.^a Cristina de Souza Grossi, Dr.^a Maria Isabel Montandon e Dr. Luís Makl, pelas importantes colaborações que proporcionaram em minha formação.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Heloísa Faria Braga Feichas e Prof.^a Dr.^a Cristina de Souza Grossi, pela acuidade na leitura do texto e consequentes contribuições advindas de suas arguições.

Ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, pelo apoio financeiro que nunca falhou.

Às colegas mestrandas, Eunice, Érika, Cláudia, Liège e Mônica, pela amizade, alegrias e conhecimentos compartilhados.

Aos quatro professores de Piano Popular do Núcleo de Música Popular do Centro Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB), colegas de profissão que, generosamente, me receberam e me confiaram seus depoimentos.

À direção, funcionários e coordenadora do Curso de Piano Popular do CEP/EMB, pelas contribuições a esta pesquisa e apoio incondicional.

A Gedeão da Silva, meu esposo e amigo, que incentivou, apoiou e vibrou comigo durante todos os momentos desta jornada.

À Maria José Cunha Gomes e Simone Maria Abrahão Scafuto, pela revisão do texto, feita com talento, carinho e dedicação.

RESUMO

O presente trabalho investiga como os professores de piano popular organizam e sistematizam os conhecimentos e as habilidades do instrumento em suas práticas docentes, considerando sua formação e atuação como músico e professor. O Curso de Piano Popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) é responsável pela formação básica e técnica de pianistas na música popular há vinte anos. A relevância desse curso no contexto pedagógico musical de Brasília motivou o desenvolvimento desta pesquisa. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa três professores de piano popular do Núcleo de Música Popular que atuam há mais de 10 anos. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas. As observações da prática docente dos três professores forneceram dados complementares que subsidiaram as entrevistas e permitiram compreender os processos de ensino relatados. Os estudos de Green (2001; 2005; 2006; 2008) sobre as práticas informais de aprendizagem dos músicos populares e a inserção dessas práticas na educação musical formal juntamente com os trabalhos de Couto (2008), Maranesi (2007) e Faour (2006) fundamentam a discussão teórica dos dados empíricos da pesquisa. Os resultados revelam que as práticas informais de aprendizagem e a educação musical formal se complementam na prática docente dos professores de piano popular. Os conhecimentos e habilidades que os professores sistematizam e organizam em sua prática docente são orientados por sua concepção sobre música popular e sua formação como músico e como professor.

Palavras-chave: Prática docente, Piano popular, Práticas informais de aprendizagem, Educação musical formal

ABSTRACT

This paper investigates how popular piano teachers organize and systematize their knowledge and skills of the instrument in their teaching practices, considering his formation and work as a musician and teacher. The Course of Popular Piano at Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) is responsible for basic training and technique pianists in popular music for twenty years. The relevance of this course in the teaching music context in Brasília motivated the development of this research. The research method used was case study with a qualitative approach. Participated in the survey three popular piano teachers at the Núcleo de Música Popular (NuMP) which work for over 10 years. Data collection was conducted through interviews. Observations of teaching practice of three teachers provided additional data that supported the interviews and allowed us to understand the processes of education reported. The studies of Green (2001; 2005; 2006; 2008) on informal learning practices of popular musicians and embedding these practices in formal music education along with the works of Couto (2008), Maranesi (2007) and Faour (2006) based theoretical discussion of the empirical research. The results show that the practices of informal learning and formal musical education complement each other in teaching practice popular piano teacher. The knowledge and skills that teachers systematize and organize their teaching practice are guided by his views on popular music and his training as a musician and teacher.

Keywords: Teaching practice, Popular piano, Informal learning practices, Formal music education

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>All mine/</i> versão para piano solo (música de Francis Hime).....	82
Figura 2 – <i>Mojave/</i> versão para piano solo (música de Tom Jobim e arranjo de Almir Deodato)	112
Figura 3 – <i>O barquinho/</i> versão de melodia e cifra (música de Roberto Menescal)	127
Figura 4 – <i>Yesterday/</i> versão melodia e cifra (John Lenon e Paul McCartney).....	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características das práticas informais de aprendizagem e da educação musical formal.....	33
Tabela 2 - Estágios do projeto pedagógico de Green (2008).....	35
Tabela 3 - Instrumentos de coleta de dados e especificações de tipos	59
Tabela 4 - Professores de piano popular: formação acadêmica superior e anos no NuMP.....	61
Tabela 5 - Instrumentos de coleta de dados e especificações da coleta	62
Tabela 6 - Entrevistas e observações da professora Elis.....	63
Tabela 7 - Entrevistas e observações do professor César.....	64
Tabela 8 - Entrevistas e observações da professora Nara.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 As pesquisas sobre o ensino e aprendizagem do piano	21
1.2 O piano popular nas pesquisas nacionais.....	23
1.3 A estrutura da dissertação	27
2 MÚSICA POPULAR: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	28
2.1 Música Popular: um termo e muitos sentidos	28
2.2 Inserção da música popular na educação musical formal.....	31
2.3 Aprendizagens conscientes e inconscientes.....	39
3 CONHECIMENTOS E HABILIDADES DOS MÚSICOS POPULARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL	41
3.1 Tocar.....	42
3.2 Aprendizagem em grupo.....	43
3.3 Compor/ improvisar.....	44
3.4 Ouvir e copiar.....	45
3.5 Leitura e escrita musicais.....	50
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1 As pesquisas qualitativas na área da Educação Musical.....	51
3.2 O estudo de caso como método de investigação.....	54
3.3 Instrumentos de coleta de dados	57
3.4 Os sujeitos da pesquisa	60
3.5 Processos da coleta de dados	61
3.6 Processos de análise dos dados.....	65
4 “O PROFESSOR DE PIANO POPULAR TEM QUE SER PIANISTA”: A PRÁTICA DOCENTE DE ELIS.....	67
4.1 Aprender sozinha: a formação musical de Elis	68
4.2 A relação da pianista popular e da professora de Piano Popular	75
4.3 Atuação docente no Núcleo de Música Popular (NuMP) do CEP/ EMB	78
4.3.1 <i>Leitura</i>	81
4.3.2 <i>Composição/ Improvisação</i>	81
4.3.3 <i>Tirar de ouvido</i>	86
4.3.4 <i>Imitação</i>	87
4.3.5 <i>Aprendizagem em grupo</i>	87

5 “[...] EU ACHO QUE VOCÊ VAI DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA, NÃO TEM MUITA SISTEMATIZAÇÃO DISSO. PELO MENOS EU NÃO CONHEÇO NADA MAIS SISTEMATIZADO VOLTADO PARA O PIANO POPULAR”:	89
5.1 Aprender na aula e fora da sala de aula: a formação musical de César	90
5.2 Aprender na prática: formação docente de César.....	94
5.3 O “ser músico” popular.....	96
5.4 O encontro entre o músico e o professor: a prática docente de César	98
5.4.1 Estilos/ gêneros	104
5.4.2 Leitura.....	104
5.4.3 Composição/ Improvisação.....	108
5.4.4 Acordes e encadeamentos	109
5.4.5 Swing.....	110
5.4.6 Dedilhado.....	113
6 “O PIANO POPULAR ABRE ESTA BRECHA PRA VOCÊ ENTENDER MELHOR TUDO O QUE ESTÁ ACONTECENDO DENTRO DE UM CONTEXTO MUSICAL”:	115
A PRÁTICA DOCENTE DE NARA	115
6.1 “A minha formação foi sempre tocando música erudita com vontade de tocar música popular”: formação musical e docente de Nara	116
6.2 A atuação profissional de Nara	118
6.3 A atuação docente no Núcleo de Música Popular (NuMP)	120
6.3.1 Aquecimento.....	123
6.3.2 Escalas, acordes e transposição	124
6.3.3 Dedilhado.....	127
6.3.4 Leitura.....	128
6.3.5 Acordes e encadeamentos	129
6.3.6 Composição/ Improvisação.....	130
6.3.7 Interpretação.....	132
6.3.8 Swing.....	133
6.3.9 Aprendizagem em grupo.....	134
7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS	135
8 CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

ANEXOS	153
ANEXO A – Programa do Curso Básico de Piano Popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/ EMB)	153
ANEXO B - Competências, habilidades e bases tecnológicas do curso Formação Inicial do Piano Popular.....	155
ANEXO C - Curso Instrumental de Piano Popular - Matriz Curricular	157
APÊNDICES	159
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	159
APÊNDICE B - Mapas Mentais	161
APÊNDICE C – Categorias de análise dos dados	165
APÊNDICE D - Carta ao diretor do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/ EMB).....	167
APÊNDICE E – Termo de consentimento	168

1 INTRODUÇÃO

Até recentemente, a presença da música popular na sala de aula ficou restrita a uma mudança de conteúdo curricular. O desenvolvimento desse novo conteúdo, que se concentrou principalmente na música em si - o produto - não conseguiu, em grande parte, perceber a processos pelos quais esse produto é transmitido em todo o mundo fora da escola. [...] Se as práticas autênticas de produção e transmissão [da música popular] estão ausentes do currículo, e se não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com uma simulação, ou um fantasma da música popular na sala de aula, e não a coisa em si (GREEN, 2006, p. 107, tradução nossa).

A entrada da música popular nos currículos de música das escolas, na arena internacional ou nacional, não é recente. A música popular e seus processos de ensino e aprendizagem é um tema que vem crescendo desde a década de 80 entre pesquisadores no exterior e no Brasil. A conscientização dos processos de ensino e aprendizagem da música popular como o *jazz*, por exemplo, começou nos USA na década de 60 e, depois, no fim do século, em diversos países. A entrada desses processos de ensino e aprendizagem no ensino formal ocorreu principalmente nas universidades e desencadeou a produção de pesquisas pedagógicas e musicológicas na área da música popular. Segundo Green (2001) a música popular primeiramente alcançou o apoio dos educadores no final da década de 60 e o desenvolvimento de novos materiais curriculares e das estratégias de ensino fez com que ela se fortalecesse em muitos países durante a década de 80.

Os processos de ensino e aprendizagem da música popular, a maneira como os professores falam sobre suas práticas docentes e as práticas musicais de músicos e alunos são relevantes para se discutir o ensino da música popular nas instituições de ensino formal de música. Conhecer esses processos têm contribuído, tanto para o ensino de música em geral, quanto para a implantação do seu ensino nos ambientes formais.

Green (2001; 2006), por exemplo, afirma haver características comuns no processo de aprendizagem da música popular. Essas características envolvem conhecer como os músicos populares em geral aprendem, assim como as atitudes e os valores implícitos na relação desses com o aprendizado do repertório popular. Ela sustenta que o ensino e aprendizagem da música popular é desenvolvido, primeiramente, ou quase exclusivamente, nas práticas informais de aprendizagem

para depois ser incorporado à educação musical formal.

Essas práticas são estudadas e detalhadas em uma pesquisa que resultou no livro *How Popular Musicians Learn* (GREEN, 2001). Sua pesquisa tem como objetivo geral examinar a natureza das práticas informais de aprendizagem musical e os valores e as atitudes que acompanham essas práticas. Foi objetivo secundário de Green (2001) conhecer as experiências formais de aprendizagem dos músicos populares nos últimos 40 anos, bem como de que forma as mudanças nos currículos¹ das escolas inglesas, nesse período, afetam o ensino formal de música. Nesse sentido, a autora busca explorar que contribuições os conhecimentos, as habilidades e as práticas informais oferecem à educação musical formal. Para isso, sua pesquisa envolveu entrevistas com quatorze músicos populares ingleses, de idades entre 15 a 50 anos².

As práticas informais de aprendizagem nas pesquisas de Green (2000; 2001; 2005; 2006), emergem dos relatos de músicos populares de bandas de rock da Inglaterra. De acordo com esses relatos, essas práticas de aprendizagem envolvem: 1) a escolha da música (em geral, a música escolhida para estudo ou objeto de estudo é a música deles ou aquela com a qual eles se identificam e estão familiarizados); 2) a cópia de gravações de ouvido sem a orientação de um professor ou a presença de uma partitura com notação tradicional ou de melodia e cifras; 3) o autodidatismo ou a autoaprendizagem; 4) a aprendizagem em grupo, entre os amigos no ensaio de uma banda, por exemplo, envolvendo a discussão, a atenção, a escuta e a imitação entre os pares; e 5) a assimilação de habilidades e conhecimentos, às vezes de forma inconsciente, que irão caracterizar uma *performance* pessoal.

Green (2005; 2008) utiliza o termo práticas informais de ensino e aprendizagem musical para identificar uma variedade de abordagens que

¹ Em Londres e arredores, contextos da pesquisa de Green (2001), a música popular entrou gradualmente nos currículos e se modelou à educação formal nas escolas regulares, no ensino superior, no ensino de instrumento e nos conservatórios.

² Os critérios da escolha dos músicos da pesquisa de Green (2001, p. 9) foram: 1) os músicos não deveriam ser amigos ou familiares da pesquisadora antes das entrevistas; 2) eles deveriam ter frequentado escolas na Inglaterra; 3) os músicos mais velhos deveriam ser músicos profissionais ou semiprofissionais e os mais novos deveriam tocar em uma banda profissional ou caso contrário, estar prestes a começar a tocar em uma banda; 4) eles deveriam estar envolvidos em música Pop Anglo-Americana *guitar-based* ou *Rock*. Os participantes de sua pesquisa são divididos em dois grupos. No primeiro, se concentraram os jovens músicos com pouca experiência na música popular que estavam no começo de seus processos de aprendizagem. No segundo, a pesquisadora seleciona músicos experientes e já engajados na profissão há muito tempo.

possibilitam a aquisição de competências e habilidades musicais fora dos contextos formais de ensino. Para identificar as práticas formais de ensino e aprendizagem musical, a pesquisadora utiliza o termo educação musical formal que compreende as práticas de professores de música na aula de música ou de instrumentos para ensinar, treinar e educar, e as experiências de aprendizagem dos alunos que são ensinados, treinados e educados no cenário educacional formal.

Com relação às práticas informais de aprendizagem musical, Green as reconhece como um conjunto de “práticas” e não de “métodos” porque “embora o conceito de “métodos” sugira envolvimento consciente, orientado e dirigido a objetivos, o de “práticas” deixa em aberto o grau do envolvimento consciente, orientado e dirigido a objetivos” (GREEN, 2001, p. 16, tradução nossa).

O emprego do termo “práticas” está relacionado à distinção que Green (2001) faz entre aprendizagens conscientes e inconscientes, intencionais e não intencionais. Essas práticas incluem: 1) as experiências de aprendizagem por meio da enculturação³ que podem ocorrer em um ambiente musical, na interação com outras pessoas como amigos, parceiros de banda, familiares e outros músicos que não atuam como professores; e 2) o desenvolvimento de métodos de aprendizagem independentes, por meio de técnicas de auto-aprendizagem.

No Brasil, estudos sobre as práticas informais têm encontrado características semelhantes às de Green (2001). Dentre esses estudos, se destacam as práticas informais de aprendizagem de adolescentes e jovens em espaços escolares e extraescolares (CORRÊA, 2009; VILELA, 2009; MARQUES, 2006; WILLE, 2003), a aprendizagem musical no seio familiar e entre amigos (GOMES, 2005); às práticas musicais de músicos populares profissionais (LACORTE, 2006), de estudantes de curso superior de música (FEICHAS, 2006) e de músicos de rua (GOMES, 1988).

Poucas pesquisas têm trazido as práticas informais de aprendizagem que acompanham a produção, o consumo e a distribuição da música popular para a educação musical formal. Nesse sentido, pode-se afirmar, conforme Green (1997; 2001), que a música popular tem sido ensinada nos contextos musicais formais de ensino e aprendizagem nos mesmos moldes da música clássica ocidental. Essas pesquisas tratam da convergência das práticas informais da música popular na educação musical formal e têm sido um tema de amplo debate na atualidade

³ Green (2001) entende a enculturação musical como aquisição de habilidades e conhecimentos musicais pela imersão diária na música e nas práticas musicais de determinado contexto musical

conforme destacam os trabalhos de Green (2000; 2001; 2005; 2006; 2008); Vilela (2009); Gomes (2008); Maranesi (2007); Faour (2006); Feichas (2006); Lacorte (2006); Guedes (2004) e Wille (2003).

A inter-relação entre a educação musical formal e as práticas informais de aprendizagem dos músicos populares envolve não só conhecer quais os conhecimentos e habilidades que esses músicos adquirem nas práticas informais, mas também saber como os professores de música popular atuam na promoção dessas práticas. Dessa maneira, estudar a convergência das práticas informais na educação formal deve considerar também a discussão da atuação docente dos profissionais da música popular (COUTO, 2008), considerando sua experiência como músico e aprendiz.

Ser professor de música envolve saberes específicos que estão presentes tanto na formação musical e docente quanto na experiência profissional. Para Hentschke, Azevedo e Araújo (2006), estudar os conhecimentos do professor de música é um meio de validar seus saberes sobre a sua prática pedagógico-musical. Para as autoras, é necessário desenvolver pesquisas baseadas nos saberes docentes que observem:

- 1) os saberes profissionais específicos do professor de música; 2) o estudo das fontes sociais de aquisição desses saberes; 3) o significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira profissional docente; 4) as diferentes especialidades da profissão de professor de música; 5) as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico" (HENTSCHE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 15).

Nesse sentido, algumas pesquisadoras se debruçaram em estudar os professores de instrumento e temáticas relacionadas à sua reflexão sobre a própria atuação pedagógica (SCARAMBONE, 2009); ao perfil de formação e atuação docente (OLIVEIRA, 2007); aos saberes docentes que eles mobilizam em sua prática docente em diferentes etapas de suas carreiras profissionais; as fontes sociais de aquisição dos seus conhecimentos (ARAÚJO, 2005); a trajetória profissional (SILVA, 2005; BOZZETTO, 2004); as ações pedagógicas (COUTO, 2008; NIÉRI, 2003); e, aos saberes e competências que norteiam a atividade docente no ensino da música popular (REQUIÃO, 2002).

A necessidade de conhecer a prática docente de músicos populares e a convergência das práticas informais de ensino e aprendizagem na educação musical

formal se estende às escolas de música. No cenário musical de Brasília, no contexto do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB)⁴, a inserção de músicos populares no quadro docente da instituição incita a reflexão sobre a forma como a prática docente desses professores está sendo organizada e sistematizada.

Na minha experiência como aluna e professora de piano popular nessa escola, percebo que há uma tensão entre as práticas informais de aprendizagem e a educação musical formal. Na educação formal, por exemplo, as práticas musicais não contemplam a música popular da forma como ela é produzida, distribuída e consumida. A tensão entre esses dois processos de ensino e aprendizagem musical está relacionada com as práticas musicais que envolvem, principalmente, os conhecimentos e as habilidades da leitura e grafia musicais; de tocar, compor, improvisar e ouvir; e, o repertório exigido pelo currículo da escola ou aquele que interessa ao aluno.

No CEP/EMB, a educação musical formal valoriza os conhecimentos e habilidades destacados por Green (2001) como característico das instituições tradicionais de ensino e aprendizagem musical. De modo geral, esses conhecimentos e habilidades privilegiam: 1) a história da música e seus estilos; 2) as técnicas de execução e interpretação; 3) os métodos de ensino e aprendizagem e 4) o repertório pianístico. Uszler, Gordon e Mach (1991) se preocuparam em agrupar os processos de ensino e as habilidades relacionadas ao aprendizado do piano na educação musical formal classificando-os em diferentes faixas etárias e fases – do

⁴ O Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) situa-se no Plano Piloto, Asa Sul - Via L2 Sul, Quadra 602, Módulo “D”. Atende a população do Distrito Federal e da Região do Entorno. Seu prédio, contruído em 1974, possui 71 laboratórios de ensino, 9 salas de ambientes administrativos, sala de Direção, secretarias e 6 espaços complementares (Biblioteca, Instrumentoteca, Musicoteca, Multimeios, Auditório da Supervisão de Regência e Teatro. O projeto político-pedagógico do CEP/EMB se fundamenta na legislação brasileira para a educação profissional: Constituição Federal (capítulo da Educação); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e Lei 11.741/2008. Apesar da característica profissional da escola, essa instituição é responsável pela formação de músicos, especialmente, de orquestras e concertistas desde 1963, quando iniciou suas atividades. Inicialmente, a Escola de Música de Brasília ofereceu o ensino do violino, viola, violoncello, contrabaixo, flauta transversal, flauta doce, oboé, clarinete, trompa, fagote, trompete, trombone e tuba, além de manter uma orquestra sinfônica, constituída de professores e alunos, e o coral “Madrigal de Brasília”. Nos anos que se seguem, a oferta de cursos foi ampliada, abrangendo áreas de música popular, percussão, informática, música de câmara e música contemporânea. São oferecidos cursos na modalidade de Educação Profissional de Nível Básico e Habilitação de Técnico de Nível Médio. São 36 habilitações profissionais de nível técnico, sendo que 31 habilitações são para músicos instrumentistas; 2 são para músicos cantores e 2 para técnicos em Musicografia Digital e Áudio/Gravação e em Musicografia “Braille”. A estrutura curricular dos cursos é organizada em forma de módulos semestrais (informações retiradas do site do CEP/EMB: <www.emb.com.br>).

aluno iniciante ao avançado. Esses autores destacam os seguintes conhecimentos e habilidades: 1) a leitura musical; 2) os padrões rítmicos dos estilos da música erudita ocidental; 3) o dedilhado e a articulação – *legato* e não *legato*; 4) os conceitos teóricos e práticos dos intervalos; das escalas, das tonalidades, da armadura de clave, da transposição; da harmonia, da criação e da improvisação; 5) o repertório com duas vozes independentes e com ornamentos como mordentes e trilos; 6) as melodias com acompanhamento; 7) as variedades de velocidades, dinâmicas e texturas; 8) os contrastes de toques e dinâmicas entre as mãos; e 9) a leitura à primeira vista de repertório e acompanhamentos. De modo geral, os autores acima ressaltam habilidades e conhecimentos comuns à educação musical formal no instrumento a técnica e a interpretação, o repertório e os estilos da música erudita ocidental e os conhecimentos teóricos.

Com relação ao ensino e aprendizagem da música popular, o CEP/EMB desenvolve há cerca de 20 anos o Curso de Piano Popular. O meu primeiro contato com o Piano Popular⁵ no CEP/EMB ocorreu por ocasião de contrato temporário como professora de Piano Suplementar, disciplina subordinada à coordenação do Piano Popular. Nessa atividade, percebi a necessidade de buscar formação específica no piano popular nos cursos de Reciclagem de Professores (RP). Nesse curso, tive a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades distintos da minha experiência anterior no piano erudito no âmbito da educação musical formal.

Esses conhecimentos e habilidades da música popular e da educação formal são comparados por Arroyo (2001) e Bortz (2005). Ao comparar as práticas de ensino e aprendizagem da música ocidental européia com as da música popular, Arroyo (2001) destaca que ambas adotam princípios de oralidade, mas, na música erudita, o seu ensino na escrita e leitura musicais é central, enquanto que, na música popular, os procedimentos da oralidade são mais importantes e o domínio dos códigos musicais não é imprescindível ao seu fazer musical. Bortz (2005), por sua vez, destaca habilidades e objetivos divergentes na improvisação, por exemplo. Em suas palavras:

enquanto os estudantes de jazz transpõem padrões melódicos de memória para todas as tonalidades e, desta forma, desenvolvem a compreensão e o controle do sistema no qual irão supostamente improvisar os instrumentistas

⁵ O termo “piano popular” aparecerá com letras maiúsculas sempre que se referir ao Curso de Piano Popular do CEP/EMB e caracterizar uma área de conhecimentos específicos. Em outras situações, virá em letras minúsculas.

de formação erudita do século XXI, especialmente os orquestrais, cuja educação deixou no passado (exceto em escolas que mantêm a tradição da chamada música antiga) quase toda a tradição da improvisação e se debruçou veementemente sobre a 'correta' interpretação da partitura, estudam escalas com exclusivo propósito técnico, repertório e trechos orquestrais de dois compassos repetidamente (BORTZ, 2005, p. 85).

Considerando as diferenças apontadas para a aprendizagem do repertório erudito e do popular, dentre os conhecimentos e habilidades do piano popular, me chamaram a atenção: os conhecimentos musicais relativos à leitura - tanto de notação convencional quanto de "cifragem"; a execução pianística do *swing* relacionado aos estilos da música popular brasileira e do *jazz*; o domínio das regras e a absorção de clichês para a improvisação e para a elaboração de arranjos nos estilos especificados no currículo; a compreensão do *swing* nos padrões rítmicos dos estilos; o conhecimento da harmonia funcional presentes nas progressões harmônicas, nos encadeamentos e a análise das funções harmônicas; a utilização das ferramentas composicionais necessárias à improvisação e à elaboração de arranjos; e a audição de *performances* e o tirar de ouvido como subsídio da leitura de partituras cifradas e da interpretação dos estilos. A característica mais marcante do ensino e aprendizagem do piano popular foram as práticas aurais no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades para a *performance* da música popular.

Alguns pesquisadores, cujas discussões situam-se no campo da *performance* do piano popular, reconhecem também habilidades e conhecimentos que caracterizam a prática instrumental na música popular. Muitos deles concordam que há uma ênfase na aprendizagem aural presente no processo do tirar de ouvido, na cópia de gravações, na imitação, na improvisação ou na transcrição de gravações (GOMES, 2008; MARANESI, 2007; FAOUR, 2006). Estas práticas aurais foram preponderantes na época em que a música popular inédita era tirada de ouvido das rádios. Nesse contexto, é "de praxe" que os músicos de bailes toquem a cópia do arranjo original dessas músicas, atividade que se ampliou nos dias atuais com a expansão da indústria fonográfica, as inovações tecnológicas e a internet⁶.

Os pesquisadores do campo da música popular reconhecem as limitações da notação musical convencional para representar todos os elementos necessários à *performance* da música popular (COUTO, 2008; MARANESI, 2007; FAOUR, 2007;

⁶ Informação obtida na primeira entrevista piloto desta pesquisa, realizada com o pianista popular Leandro Braga.

GUEDES, 2004; NILSON, 2005). Maranesi (2007), por exemplo, enumera algumas condições relacionadas ao ouvir e à leitura musicais que “tendem a aprofundar as habilidades relacionadas com a decodificação dos símbolos de uma escrita específica” (*ibid.*, p. 7), tais como: o desenvolvimento de hábitos de escuta, o exercício da percepção harmônica e a prática da leitura e da interpretação do estilo. Para ela, essas habilidades valem tanto para a aprendizagem da música popular quanto para outras áreas da *performance* musical.

Os conhecimentos e habilidades do piano popular desenvolvidos nos cursos de RP, apontados pela literatura e trabalhados com os alunos pelos professores do CEP/EMB, são também organizados na proposta curricular do curso⁷. Tais conhecimentos e habilidades do Curso Básico de Piano Popular (Anexos A e B) destacam: 1) a harmonização popular – escalas, acordes e encadeamentos; 2) o repertório popular em notação tradicional e em notação cifrada; 3) a interpretação e a improvisação no piano popular; 4) os estilos e ritmos populares como a bossa nova e o *jazz*; 5) a leitura à primeira vista; 6) a transposição e 6) o acompanhamento instrumental e vocal.

Atualmente, na coordenação do Piano Popular trabalham sete professores com diferentes experiências como docentes e músicos. O tempo de atuação desses professores no Curso de Piano Popular do CEP/EMB também varia entre vinte anos e um ano.

No meu contato e experiência profissional nesse curso, tenho observado que, apesar das habilidades e conhecimentos expressos no programa curricular, os professores e professoras têm processos de ensino e aprendizagem que apresentam particularidades, que os diferenciam e lhe dão identidade profissional. Nesse sentido, considerando minha própria experiência no CEP/EMB e as características dos processos de ensino e aprendizagem das práticas informais de aprendizagem e da educação musical formal, comecei a questionar sobre quais as

⁷ O Curso de Piano Popular situa-se no Núcleo de Música Popular (NuMP) que foi implantado durante a gestão do Professor Carlos Galvão – de 1985 a 1987. O registro de aulas de piano popular mais antigo encontrado no banco de dados digitais do Núcleo de Informática Aplicada (NIA) é de 1990. O Curso de Piano Popular está dividido em: “Formação Inicial” e “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A “Formação Inicial” I é dividida em seis semestres, ou seja, o aluno estuda esse instrumento do nível B1 ao B6. A “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” compreende 8 semestres: do T1 ao T8 - além de outras disciplinas teóricas e práticas. O programa, as competências e habilidades e a matriz curricular da Formação Inicial do Piano Popular (Anexos A, B e C) foram reformulados neste 1º semestre de 2010 e a matriz bem como o programa de curso técnico de nível médio ainda estão em reformulação.

práticas musicais que caracterizam a *performance* dos pianistas populares; como essas práticas são ensinadas e aprendidas no ensino do piano popular; se existe um consenso sobre o ensino e aprendizagem dessas práticas musicais entre os professores de piano popular do CEP/EMB; como esses professores organizam e sistematizam seus processos de ensino e aprendizagem e qual a formação e atuação desses professores. Essas questões me levaram a estudar as características do ensino e da aprendizagem do piano popular sob o ponto de vista dos seus professores.

Dessa maneira, as questões que orientaram esta pesquisa foram: quais são as habilidades e conhecimentos que os professores de piano popular consideram relevantes nas suas aulas? Qual a formação e atuação dos professores como docente e músico? Quais processos de ensino e aprendizagem das práticas informais da música popular e da educação musical formal eles utilizam em sua prática docente?

Diante de tais questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como os professores de piano popular do CEP/EMB organizam e sistematizam os conhecimentos e habilidades do piano popular na sua prática docente. E os objetivos específicos são:

1. Conhecer a formação e atuação - musical e docente - dos professores de piano popular;
2. Investigar que conhecimentos e habilidades os professores consideram relevantes para o ensino e aprendizagem do piano popular;
3. Investigar quais os processos de ensino e aprendizagem musical das práticas informais da música popular e da educação musical formal os professores utilizam na sua prática docente.

A importância de trabalhos que pesquisem as práticas informais de aprendizagem empregadas pelos músicos populares, para Green (2006), é porque os mesmos permitem que a música popular ensinada nos contextos formais não seja mera versão acadêmica, destituída das suas próprias maneiras de criação, mas que se pareça com a música popular verdadeira produzida no mundo real. Essa autora ressalta a falta de estudos que contemplem as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares, bem como as atitudes e os valores desses músicos e suas influências nos processos de aprendizagem fora da escola.

A relevância deste trabalho está relacionada também à necessidade de estudos sobre a pedagogia do instrumento na área do ensino da música popular, seus profissionais e práticas pedagógico-musicais. Para Couto (2008), é importante que a universidade promova pesquisas que atendam à pedagogia da música popular de forma que determinadas práticas de aprendizagem que ainda permanecem às margens do ensino informal de música sejam legitimadas.

Outro aspecto importante que corrobora para o desenvolvimento desta pesquisa é a carência da formação de profissionais que atuem no ensino e aprendizagem do instrumento. Nessa direção, Silva (2005), ao refletir sobre a formação dos profissionais em música, destaca a falta de disciplinas nos cursos de bacharelado e licenciatura direcionadas à formação didático-pedagógica do professor de instrumento, bem como, a necessidade de desenvolver pesquisas que tratem de questões metodológicas do ensino do piano.

Esta pesquisa, ao discutir questões de ensino e aprendizagem do piano popular, mapeará os conhecimentos e habilidades que fazem parte das práticas da música popular no contexto do CEP/EMB e que podem contribuir em muito para a sistematização e organização do ensino da música popular.

1.1 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO PIANO

No Brasil, as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem do piano estão sendo discutidas na área da *performance*, da Educação Musical e da cognição musical. As publicações científicas publicadas nos Anais dos Congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e do Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) enfatizam pesquisas e estudos relacionados com: análise teórico-musical e estilística; interpretação e emoção; processos de ensino e aprendizagem; técnica pianística e repertório. De modo geral, predomina o foco no ensino do piano erudito no âmbito da educação musical formal.

Além dos temas desenvolvidos nos estudos revelarem a predominância de trabalhos que investigam a configuração de saberes do piano na educação musical

formal⁸, algumas pesquisas destacam novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem como: a utilização de sites que permitem que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital como recurso didático para as aulas (OLIVEIRA, 2008); o ensino do piano em grupo como disciplina de apoio para o aprendizado da pedagogia do piano e de aspectos técnicos, teóricos e estéticos-estruturais, bem como as habilidades e conhecimentos nesse contexto de aprendizagem (CORVISIER, 2008; VIEIRA, 2008; TANAKA, 2006; MONTANDON, 2004); os aspectos da relação professor-aluno que motivam e desmotivam o aluno de piano a estudar (GLASER; OLIVEIRA, 2008); a perspectiva psicológica da exploração no piano de crianças de 2 a 4 (FREIRE; FREIRE, 2006); a análise comparativa entre métodos de iniciação ao piano (GURGEL, 2006); a leitura e escrita musicais (FURLAN E FONTEERRADA, 2007; BOTELHO, 2005); o processo de audição na leitura da notação (CHUEKE, 2005); a literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário (BARANCOSKI, 2004); o desenvolvimento da compreensão musical de alunos bacharéis em piano (FRANÇA; PINTO, 2003); o repertório nas aulas de piano baseado em músicas do celular (BOZZETTO, 2003); os recursos tecnológicos (KRÜEGER; GERLING; HENTSCHE, 1999); a escolha de repertório (BOZZETTO, 2003); a iniciação ao piano por meio do corpo, da improvisação e da composição (SANTIAGO, 2006); o uso do corpo para a expressão pianística (MARTINS, 2005), a análise do conteúdo dos programas de curso (GLASER, 2005) e a mobilização dos conhecimentos musicais na preparação do repertório (SANTOS, 2005).

No campo da cognição e música, interessam à atuação do *performer* porque contribuem para a sua formação continuada. Assim, as pesquisas têm abordado principalmente temáticas relacionadas com as questões conceituais da performance, a revisão da literatura, a análise estilística e técnica, os processos de interpretação do repertório e os aspectos corporais, psicológicos e neurológicos do performer voltado para a música erudita (RAY, 2007). Todas essas pesquisas são importantes para a área da Educação Musical e do ensino e aprendizagem do piano porque servem “como suporte para um processo de educação musical bem fundamentado e bem orientado” (CAMPOS, 2007, p. 114).

⁸ Ver artigo: SILVA, Juliana R. F. e AZEVEDO, Maria Cristina de C. de C. As pesquisas sobre o piano nos quatro últimos congressos da ANPPOM. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20, Curitiba, 2009. *Anais*. Curitiba, ANPPOM: 2009. 1 CD-ROM.

No Brasil, as pesquisas sobre a *performance* no piano, na área da cognição, de modo geral, visam compreender como o instrumentista aprende e interpreta o seu repertório, as suas emoções no momento da *performance*, o preparo do recital, o desenvolvimento de suas habilidades e os processos utilizados para aprender. Nesse sentido, os temas abordam a comunicação da expressão de alunos de graduação e pós-graduação de uma peça de pequeno porte, bem como aspectos do intérprete, da percepção da audiência e da estrutura musical (GERLING; SANTOS, 2007); a análise do rubato em diferentes gravações de uma mesma obra (GERLING, 2007); os efeitos de exercícios corporais na preparação para o recital (OLIVEIRA, 2007); os conhecimentos musicais envolvidos na preparação de repertório em curso de graduação de piano (SANTOS; HENTSCHE, 2007); a ação pianística, coordenação motora e desempenho técnico (PÓVOAS et. al, 2007); a ansiedade na *performance* em recital de piano (OLIVEIRA, 2007); os aspectos da *performance* do pianista, como: o tempo de estudo, a motivação para o estudo, as percepções sobre a música, as observações antes do início do estudo, os processos de aprendizagem, as imagens mentais utilizadas durante a aprendizagem e a *performance* e os sentimentos percebidos pelo músico em sua relação com a peça (SANTIAGO, 2007).

1.2 O PIANO POPULAR NAS PESQUISAS NACIONAIS

Os Cursos de Piano Popular vem crescendo consideravelmente nas últimas décadas no Brasil. Algumas escolas de música abrem esses cursos e contratam professores para atender a demanda de alunos que os procuram para melhorar suas *performances* em espaços de atuação profissional ou para tocar as músicas que marcaram fatos vividos ou que fazem parte das suas vidas no presente. A inserção da música popular cada vez mais frequente nos ambientes de educação musical formal tem estimulado o surgimento de muitos estudos e pesquisas.

No âmbito nacional, as pesquisas nacionais sobre o piano popular abordam principalmente o ensino e aprendizagem do instrumento e a prática docente de professores de piano popular. Os temas dos trabalhos exploram diferentes aspectos de ensino e aprendizagem do instrumento e dos estilos/ gêneros musicais da música popular. De modo geral, as pesquisas investigaram: 1) práticas pedagógicas dos professores (COUTO, 2008); 2) investigação das práticas informais de

aprendizagem no ensino formal (COUTO, 2008); 3) ensino e aprendizagem, currículos, repertório, práticas interpretativas do piano no contexto da música popular (LUCCA, 2005; NILSON, 2005) e 4) transcrição de gravações como ferramenta pedagógica (MARANESI, 2007; FAOUR, 2006; GOMES, 2008).

Com relação à prática docente em música popular, o trabalho de Couto (2008) investiga a prática pedagógica dos professores de Piano Popular dentro das escolas formais de música e de que forma os seus processos de ensino se relacionam às práticas informais de aprendizagem dos músicos populares. Os resultados do seu trabalho revelam 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 todos as utilizam nas suas aulas e também que alguns professores ainda mantêm um pensamento atrelado aos modelos das aulas tradicionais de piano.

O Curso de Piano Popular de uma universidade é o objeto da pesquisa de Lucca (2005). O seu foco concentra-se no processo de ensino e aprendizagem, no currículo, no repertório, na *performance* do piano no contexto da música popular. Para isso, ela destaca os objetivos da disciplina, o perfil dos alunos, as concepções das professoras sobre o Piano Popular e a dinâmica desse curso. Em relação a todos esses aspectos, Lucca categoriza as metodologias do ensino do Piano Popular em teóricas, técnicas e práticas. Na primeira categoria – a teórica – os professores abordam o conhecimento das cifras e os exercícios de fixação dos princípios da harmonia funcional aplicados à música popular. A abordagem técnica, segunda categoria, está voltada para a prática pianística, para a seleção de repertório (critério dos alunos) e para o aspecto rítmico que envolve os gêneros musicais, o estímulo auditivo e os padrões rítmicos. Por último, os professores focam os aspectos da prática como a utilização de clichês harmônicos em várias tonalidades, o tirar músicas de ouvido, a leitura de melodias cifradas, a prática de improvisação em grupo e a variação do repertório aprofundando-se no estudo da literatura da música popular. Os resultados do seu trabalho revelam concepções de ensino e aprendizagem relacionadas ao “tirar de ouvido”, à interpretação das partituras e ao desenvolvimento de um estilo pessoal de tocar o Piano Popular:

tocar Piano Popular é diferente de tocar música popular no piano (...) o desenvolvimento da prática do Piano Popular deve-se ao hábito de tirar músicas e de tocar espontaneamente, sem a preocupação de seguir rigorosamente as partituras, com o certo e o errado, nessa hora, o ouvido e

a intuição comandam o desempenho (...) nesse processo de aprendizagem é preciso cometer muitos erros, fazer experimentos para poder assimilar a melhor forma de tocar, criando-se com o tempo o próprio estilo (LUCCA, 2005, p.4).

A habilidade de tirar músicas de ouvido, experimentar e tocar espontaneamente também é enfatizada por Maranesi (2007) que aponta a transcrição de gravações como um dos meios para o ensino e a aprendizagem do Piano Popular. Para Maranesi (2007) e Faour (2006), a transcrição não deve ser um fim em si mesma, mas um treinamento para que o aluno desenvolva mais tarde o seu próprio estilo musical. Esse procedimento, segundo Maranesi (2007) é utilizado na *performance* da música popular, desde que surgiram as primeiras instituições de ensino, e no estudo da improvisação tonal que utiliza como fonte as transcrições de solos de grandes expoentes da música popular. Os benefícios da transcrição para a aprendizagem do repertório popular vão desde o entendimento das tradições da música oral até o desenvolvimento das habilidades de criação e de improvisação, além de ampliar a produção de partituras de música popular. Segundo Maranesi (2007),

a transcrição figura em estudos etnomusicológicos modernos como um dos principais meios analíticos para a compreensão da música de tradição oral e também constitui uma das bases importantes no ensino da música popular na contemporaneidade. As transcrições, especialmente em forma de melodia cifrada, constituem um material tradicionalmente utilizado no aprendizado e na prática performática usado no dia a dia de músicos populares para o treinamento da criatividade e o exercício do improviso (MARANESI, 2007, p. 2, 57).

Os estudos de Faour (2006) destacam também a transcrição como uma ferramenta pedagógica para a análise e execução do repertório da música popular. Para ela, além de prover material didático-pedagógico, a transcrição tem o objetivo de prover subsídios ao intérprete para capacitá-lo a traduzir as idéias do compositor. A importância de se estudar e transcrever os acompanhamentos, por exemplo, deve-se ao fato de que a prática da execução da música popular está baseada na transmissão oral, ou na imitação, e os símbolos tradicionais da notação musical não são suficientes para a interpretação do repertório desse instrumento. Gomes (2008) destaca ainda a transcrição como uma das habilidades requeridas do instrumentista que executa o repertório popular porque ela possibilita a aquisição de vocabulário musical próprio para interpretar estilos e subestilos da música popular.

Os estudos apresentados destacam a necessidade de se desenvolver um equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e técnicos da *performance* com a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais informais da música popular. Dentre esses conhecimentos e habilidades se destacam o “tirar de ouvido”, a improvisação, a leitura de diferentes grafias musicais, a autoaprendizagem e a aprendizagem entre os pares.

Uma pesquisa que não trata diretamente do Piano Popular, mas de repertório em estilos e gêneros da música popular para piano é o objeto de estudo de Nilson (2005). Ela investiga a aplicabilidade de peças para piano a quatro mãos nos estilos de choro, samba, baião e bossa nova para o ensino de piano a alunos iniciantes. Nos resultados de sua pesquisa, Nilson (2005) observa a recorrência ao processo de aprendizagem por imitação e ouvido que é justificada por algumas dificuldades de leitura ligadas à complexidade de certos padrões rítmicos característicos dos gêneros abordados. Nesse caso, a pesquisadora percebe que os professores optam por proporcionar ao aluno uma experiência musicalmente rica de acordo com suas possibilidades. No que diz respeito à questão do tocar a quatro mãos, os resultados da pesquisa apontam para as diversas vantagens envolvidas nessa atividade: suporte rítmico e harmônico, enriquecimento musical e estético, trabalho das questões interpretativas e experiência de música de câmara. Nilson (2005) conclui que

um dos aspectos mais positivos dessa atividade é o fato dessa riqueza musical ser alcançada dentro de um nível técnico acessível ao aluno, já que o professor executa os acompanhamentos que caracterizam os gêneros. Portanto, o tocar a quatro mãos propicia à criança a experiência de fazer música de uma forma plena enquanto ela não tem independência e maturidade para fazê-lo no repertório solo nessa fase da iniciação musical (p. 153).

Outros resultados levantados pela pesquisadora em seu trabalho são: a acessibilidade técnica, a adequação à faixa etária, os problemas estilísticos de execução dos gêneros e a falta de atividades de apreciação nas aulas dos professores. Nilson (2005) atribui esse último aspecto à falta de experiência prévia e vivência musical nos estilos por parte dos professores e alunos o que contribui para que, na execução das músicas, as referências aos aspectos como caráter, ritmo, acentos, inflexões e outras nuances particulares a cada estilo fiquem ausentes. Por

outro lado, os professores escolhem o repertório dos seus alunos levando em conta o domínio das dificuldades técnicas e as suas preferências musicais. Para Nilson (2005), esses fatores contribuem para a motivação dos alunos que se identificam com as peças, além de estarem imbuídos em um fazer musical rico e elaborado proporcionado pelo tocar a quatro mãos.

1.3 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa se estrutura em 8 capítulos. Os dois primeiros apresentam a revisão de literatura sobre a música popular e seus processos de ensino e aprendizagem e sobre o piano popular.

O capítulo 3 apresenta o referencial teórico da pesquisa expondo os conceitos e as tendências dos processos de ensino e aprendizagem da música popular, a consciência e a inconsciência nesses processos e a convergência das práticas informais na educação musical formal. O capítulo 4 esclarece e enumera os conhecimentos e habilidades da música popular apontados pelo referencial teórico.

O capítulo 5 apresenta a metodologia da pesquisa e seus delineamentos: o método de investigação, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, os processos de coleta de dados e os processos de análise.

Os três últimos capítulos destinados à análise dos dados, examina-se a formação musical e docente dos professores, a atuação profissional como músico e como professor e a prática docente no ensino e aprendizagem do Piano Popular e suas articulações com a revisão de literatura e o referencial teórico adotados no intuito de verificação dos conhecimentos e habilidades do Piano Popular.

A presente dissertação revela na transversalização dos dados e na conclusão, a interpretação dos dados alcançados evidenciando que as fronteiras não estão claras entre o músico e o professor, e entre as práticas informais de aprendizagem e a educação musical formal presentes nos processos de ensino e aprendizagem dos professores de piano popular desta pesquisa. Este trabalho também aponta algumas propostas para a educação musical e o ensino e aprendizagem da música popular na sua conclusão.

2 MÚSICA POPULAR: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 MÚSICA POPULAR: UM TERMO E MUITOS SENTIDOS

O termo “música popular” é polissêmico, ambíguo e controvertido. Seu significado é relativo e depende do contexto social e cultural de origem e de definições e conceituações elaboradas por estudiosos das diferentes áreas. Embora seja um termo amplamente usado no cotidiano, as dificuldades em defini-lo situam-se nos diferentes significados que lhe são atribuídos pelas diversas culturas e na classificação das músicas compostas pelos indivíduos.

As conceituações de música popular adotam como critérios de definição: o repertório, a relação com o público, a veiculação de determinados repertórios com a mídia, as idéias de valor e a complexidade musical. Segundo o *Dicionário Grove Music Online* (2007-2010), o termo “música popular” geralmente refere-se às músicas de menor valor e complexidade artística acessíveis à grande maioria de ouvintes leigos. Esse termo também associa-se aos momentos históricos, às categorizações pré-determinadas pelos estudiosos e aos diversos usos que as áreas do conhecimento - a educação musical, a *performance* e a etnografia por exemplo – atribuem a essa música. Além disso, no campo da sociologia, uma análise do termo exige que se leve em conta o contexto da sua produção, do seu consumo e da sua distribuição (GREEN, 1997). Segundo o dicionário Grove, a dificuldade de definir a música popular existe:

[...] em parte, porque o seu significado (e de palavras equivalentes em outras línguas) deslocou-se historicamente e, muitas vezes, varia em diferentes culturas e, em parte, porque suas fronteiras são nebulosas, com peças ou gêneros individuais que se deslocam dentro ou fora da categoria, ou por ser localizado dentro ou fora dela [da categoria] por diferentes observadores; e, em parte, porque os usos históricos mais amplos da palavra "popular" deram-lhe uma riqueza semântica que resiste à redução⁹ (*Dicionário Grove Music Online*, 2007-2010).

⁹ Tradução do original: “This is partly because its meaning (and that of equivalent words in other languages) has shifted historically and often varies in different cultures; partly because its boundaries are hazy, with individual pieces or genres moving into or out of the category, or being located either inside or outside it by different observers; and partly because the broader historical usages of the word ‘popular’ have given it a semantic richness that resists reduction”.

O Dicionário Grove (2007-2010) elenca critérios para definir o termo “música popular”: 1) a quantidade do consumo, ou seja, o número de gravações ou partituras que é vendido; 2) a divulgação nos meios de comunicação de massa, por exemplo, o rádio, as cópias de discos e os filmes; e 3) o grupo social ou determinada classe que essa música representa, como, por exemplo, estar ligada à classe de trabalhadores.

A tensão conceitual de música popular gera uma definição pela negação, ou seja, em termos daquilo que não é como, por exemplo: música popular não é música erudita. Todas essas considerações são muito parciais e, para a maioria dos estudiosos, a música popular não tem características permanentes ou conexões sociais, mas refere-se a um espaço sócio-musical em que seus conteúdos são contestados ou subordinados às transformações históricas. Isso quer dizer que a compreensão da música popular muda com o tempo (Dicionário *Grove Music Online*, 2007-2010).

Com relação à história da música popular no Brasil, Napolitano (1988) considerando a história das manifestações musicais ditas populares, procura discutir o conceito de Música Popular Brasileira (MPB) em si, bem como o campo cultural envolvido nesse conceito:

[a MPB] foi marcada por uma série de hiatos de temporalidade, redimensionamentos da memória, redefinições conceituais. Nesse processo, imbricado com outros processos sócio-históricos, constituiu-se naquilo que hoje chamamos de MPB, aliás um campo cultural em permanente discussão. [...] Em outras palavras, me parece que a música popular "brasileira" é um conceito que emergiu em uma historicidade descontínua na qual mitos de origem, eventos "traumáticos" e mitos de progresso parecem atuar sobre a história e sobre a "transmissão da herança cultural" (NAPOLITANO, 1988, p. 93).

Para esse autor, há três movimentos históricos diferentes que constituem a tradição da Música Popular Brasileira (MPB). Esses movimentos, historicamente específicos, expressam historicidades distintas nas quais as tradições são inventadas e desinventadas e os conceitos são formulados e redefinidos. O primeiro movimento compreende os anos de 20 e 30 quando os pais fundadores da MPB – Ataulfo Alves, Pixinguinha, Noel Rosa, Lamartine Babo, Orlando Silva, Francisco Alves e Carmen Miranda – resumem alguns processos padrão da música popular urbana. Nesse momento, o samba se destaca como um gênero específico que oscila entre a fusão com outros gêneros e a representação de uma criação musical

com estética própria acompanhado pelo choro, pelo fox-trot e pela valsa, além das marchas de carnaval que possuíam um lugar consolidado no mercado musical. Nos anos 40, gêneros como o baião, o *cool jazz* e o bolero se somam à música popular feita no Brasil. O segundo movimento vai da criação do gênero da Bossa Nova, em 1959 até a consolidação do gênero MPB entre 1965 e 1967. Os segmentos sociais desligados da música popular passam a produzi-la e a consumi-la como, por exemplo, o circuito de shows universitários, entre 64 e 65, que amplia o público da Bossa Nova. Outro aspecto que modifica os rumos da MPB, para Napolitano (1988), é a música nacionalista que fez com que o samba e outros ritmos rurais do nordeste, de menor importância, se constituíssem sinônimos de tradição cultural e de autenticidade musical. As camadas mais populares da população, como a classe média baixa e os segmentos proletários, passam a consumir a música rotulada de “baixo nível”, ou seja, aquelas em forma de bolero, nos anos 50, ou de “iêiêiê”, nos anos 60. Esses gêneros são desprezados pelos intelectuais da MPB “moderna” que tentam estabelecer um novo elo com o passado no que diz respeito à estética musical e à ideologia social. O momento compreendido entre o tropicalismo e a consolidação da MPB como gênero específico, nos anos 70, constitui o terceiro movimento que reformula o conceito de MPB. Nesse momento de plena censura ditatorial, a MPB se transforma em sinônimo de resistência ao regime militar. O samba é atualizado e incorpora outros nomes como: Paulinho da Viola, Gonzaguinha e João Bosco. O tropicalismo traz a abertura de reinterpretações tradicionais, enquanto o gênero canção da MPB se consolida. Ambos foram recebidos pelo mercado que necessitava ampliar o seu leque de consumidores (NAPOLITANO, 1988).

Nas pesquisas atuais sobre ensino e aprendizagem musical o conceito de música popular também apresenta variabilidade de acordo com o gênero musical e as mudanças sociais e econômicas do mercado. Nos trabalhos de Green (2006), por exemplo, o termo “música popular” é utilizado para classificar uma vasta gama de estilos que inclui a música tradicional e moderna, gravada ou não, dos últimos cem anos, de todo o mundo.

No Brasil, no âmbito da Educação Musical, Arroyo (2001), Couto (2008) e Lacorte (2006) entendem que a música popular é tudo o que não é erudito e incluem, sob o rótulo popular, tanto as músicas e canções nacionais quanto as internacionais, presentes e exploradas pela mídia ou não, que surgem da

emergência dos grandes centros urbanos, da diversificação social e, principalmente, do desenvolvimento das tecnologias.

Nas escolas de música como é o caso do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB), *lócus* desta pesquisa, a música popular é definida com base: 1) no repertório instrumental ou vocal de características tonais – incluindo a música comercial contemporânea -; 2) nas maneiras de improvisação específicas de estilos que vão desde o jazz, a bossa nova e o samba até o *rock*, o *forró*, a *disco music* entre outros e 3) no contexto de formação, formal ou informal, dos seus músicos.

Nas definições de música popular apresentadas não é possível definir os limites do termo, principalmente pelo caráter dinâmico e temporal que lhe é atribuído. A conceituação de música popular está atrelada ao mercado fonográfico, às culturas musicais e urbanas e ao tempo histórico. Dificilmente a observação de um aspecto ou uma característica conseguirá classificar todo o repertório reconhecido como música popular.

Assim, a dificuldade em delimitar o conceito de música popular exige que, nesta pesquisa, esse conceito seja definido e caracterizado dentro do âmbito musical e social do objeto de estudo. A discussão sobre a definição de música popular não é objeto deste estudo, mas ajuda a compreender como o termo é apropriado pelos professores de piano popular em suas práticas pedagógicas.

Nas pesquisas em educação musical, o termo “música popular” está associado à investigação sobre os seus processos de ensino e aprendizagem musical. Portanto, no tópico seguinte são apresentadas as temáticas que emergem nas pesquisas no âmbito internacional e nacional.

2.2 INSERÇÃO DA MÚSICA POPULAR NA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL

Na pesquisa de Green (2001), os músicos relatam experiências das práticas informais de aprendizagem. Para eles, o ensino formal tem pouca contribuição em sua formação musical e eles sentem dificuldades em se relacionar com a música valorizada neste contexto e com os seus processos de aprendizagem. Green (2002) sustenta que a educação musical formal não tem contribuído com o sucesso e a formação desses músicos:

[...] alguns músicos populares nunca tiveram contato com qualquer educação musical formal, mas muitos que tiveram, têm encontrado dificuldades ou impossibilidades de se relacionar com a música e as práticas musicais envolvidas. [...] apesar da sua difusão em muitos países, e não obstante a recente entrada da música popular na arena formal, a educação musical tem tido pouco a fazer com o desenvolvimento da maioria daqueles músicos que produzem em grande escala a música a qual a população global ouve, dança, se identifica e satisfaz (GREEN, 2002, p.5, tradução nossa).

A incompatibilidade entre as práticas informais de aprendizagem musical e a educação musical formal pode estar relacionada ao valor atribuído aos processos de aprendizagem da música popular nestes espaços de aprendizagem. A não valorização das práticas informais de aprendizagem se reflete também na prática docente de músicos populares, pois estes quando professores de música em contextos de educação musical formal tendem a optar pelos processos formais de ensino e aprendizagem musical.

Tal fenômeno, no Brasil, é confirmado na pesquisa de Couto (2008) com professores de Piano Popular de escolas formais de música. Embora eles tivessem a presença das práticas informais em suas experiências do dia a dia, a maneira como eles ensinavam muito se assemelhava aos processos formais do ensino de instrumento, mantendo uma longa distância das suas experiências de aprendizagem e de prática musical.

Para Green (2005; 2006; 2008), o coração dos processos de transmissão da música popular repousa nas práticas informais de aprendizagens e, é por meio delas, que os músicos populares adquirem seus conhecimentos e habilidades de uma maneira ou de outra. Ao diferenciar essas práticas informais com o ensino formal, a pesquisadora destaca cinco características de aprendizagem que fazem parte do cotidiano dos músicos populares fazendo uma distinção daquelas que são encontradas na educação musical formal¹⁰. Essas características podem ser observadas na Tabela 1 a seguir:

¹⁰ Quadro traduzido do material didático: GREEN, Lucy, and WALMSLEY, Abigail. Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3. Paul Hamlyn Foundation, 2006. Disponível em: <www.musicalfutures.org/PractionersResources.html>. Acesso em: 19/05/2010.

Tabela 1 - Características das práticas informais de aprendizagem e da educação musical formal

Práticas informais de aprendizagem musical de músicos populares	Os processos de aprendizagem da Educação Musical formal
<p>Aprender a música que é escolhida de acordo com a preferência pessoal, que é familiar e com a qual apreciam e se identificam fortemente;</p> <p>Aprender ouvindo gravações e copiando as músicas de ouvido;</p> <p>Aprender ao lado de amigos por meio de conversas sobre música; estímulo dos pares/ colegas; ouvindo, assistindo ou imitando o outro e geralmente sem a supervisão de um adulto;</p> <p>Assimilar habilidades e competências pessoais muitas vezes de maneira casual ou de acordo com as preferências musicais começando com peças de músicas de todo o “mundo real”;</p> <p>Manter uma estreita integração entre ouvir, tocar, improvisar e compor em todo o seu processo de aprendizagem.</p>	<p>Introduzir o aluno em músicas que frequentemente são novas e desconhecidas e normalmente escolhidas pelo professor;</p> <p>Aprender por meio de notação musical ou de outros comandos escritos ou verbais;</p> <p>Aprender por meio da instrução de um especialista ou a supervisão de um adulto;</p> <p>Aprender a sequência de uma progressão de processos do mais simples ao mais complexo, envolvendo especialmente a execução de músicas de outros compositores, um currículo ou um programa gradual (de níveis iniciais, intermediários e avançados);</p> <p>Especializar gradualmente nas habilidades de ouvir, tocar, improvisar e compor; muitas vezes tendendo a enfatizar a reprodução mais que as habilidades criativas.</p>

Green (2001) entende que as práticas informais de aprendizagem são aquelas que envolvem a enculturação em um contexto musical, a interação com outras pessoas e a autoaprendizagem. Elas vinculam-se ao fazer musical real incluindo os processos que vão caracterizar o ensino da música popular.

A pesquisadora ressalta a importância dessas práticas no âmbito das nossas comunidades, pois, segundo os estudos nessa área, as populações que mantêm o mais alto sistema de desenvolvimento do ensino e aprendizagem formal parecem ter a menor população de fazedores de música, especialmente aquelas em que os adultos tiveram o ensino formal de música em escolas regulares como ocorre nas escolas inglesas.

Entende-se, pois, que as práticas informais de aprendizagem musical têm características específicas e são significativas na sociedade, pois está diretamente

relacionada com a prática instrumental e envolve processos de ensino e aprendizagem que podem, de certa forma, trazer uma reflexão, tanto para compreender a aprendizagem dos músicos populares, quanto para se pensar o ensino e a aprendizagem da música popular nos diferentes estabelecimentos formais.

O projeto de Green (2008) exemplifica a inserção das práticas informais de aprendizagem para a educação musical formal. Esse projeto faz parte de um programa nacional de Educação Musical, na Inglaterra, chamado *Musical Futures* que resulta de estratégias de ensino e fontes curriculares já disponíveis para o uso dos professores¹¹. A autora o apresenta em seu livro “*Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*” com uma análise mais detalhada e teórica da experiência do referido projeto, em que destaca como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem, o porquê disso e quais são os benefícios e as mudanças que o projeto pode oferecer à Educação Musical¹².

O projeto discute ações pedagógicas e atitudes para pensar como os processos de ensino e aprendizagem na aula de música poderiam corresponder ao mundo das práticas de aprendizagem da música popular fora da escola, a fim de reconhecer, promover e incorporar variadas habilidades e conhecimentos que não têm sido enfatizados na educação musical formal. Investiga também como essas práticas informais podem afetar os processos de aquisição das habilidades e dos conhecimentos e as maneiras dos alunos ouvirem, entenderem e apreciarem música dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a pesquisadora levanta questões sobre a motivação do aluno com respeito à música, sua autonomia como aprendiz e sua capacidade de trabalhar cooperativamente com os seus colegas sem instruções guiadas pelo professor.

Na sistematização do projeto, Green (2008) destaca que os alunos não têm aulas teóricas sobre leitura de notação ou outras formas de instruções escritas na frente deles, mas, ao invés disso, eles possuem um CD que deve ser ouvido e copiado. Mesmo que alguns deles tenham alguma experiência prévia de aula de instrumento, o intuito das propostas das atividades é que todos os alunos tentem

¹¹ Disponível no site: www.musicalfutures.org/PractitionersResources.html.

¹² O projeto de Green (2008) é relevante e objeto de discussões e pesquisas na Educação Musical. Ver artigos do volume oito da revista online *Action Criticism and Theory for Music Education* e da edição especial de 2010 do *British Journal of Music Education* que debatem a aplicação desse projeto em outros contextos envolvendo o emprego das práticas informais na educação musical formal.

comunicar entre si as instruções e as idéias através de gestos e sons e estejam envolvidos na *performance* instrumental e em processos de criação como, por exemplo, a improvisação.

Baseados nos cinco princípios da aprendizagem informal dos músicos populares mencionados anteriormente estão as seguintes etapas (Green, 2001, 2005, 2006, 2008): 1) aprendizagem da música que os alunos escolhem, gostam e se identificam; 2) aprendizagem pela audição e cópia de gravações; 3) aprendizagem com amigos; 4) pessoal, muitas vezes aprendizagem autodidata sem condução estruturada; 5) integração da audição, *performance*, improvisação e composição.

Green (2008) propõe sete estágios no seu projeto pedagógico que insere as práticas informais na educação musical formal. Esses estágios são uma abordagem de ensino e aprendizagem baseados nas características das práticas informais e não são considerados como módulos ou unidades de um esquema de trabalho ou currículo.

Tabela 2 - Estágios do projeto pedagógico de Green (2008)

continua	
ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO
1º	Os alunos imitam as práticas de aprendizagem da vida real de jovens músicos populares iniciantes. Essas práticas envolvem ouvir, discutir, selecionar, copiar auralmente, ensaiar, organizar e realizar sua própria escolha da música. Eles conduzem o seu próprio percurso através da aprendizagem individual e com o grupo.
2º	Os alunos recebem uma gravação das músicas escolhidas no Estágio 1 em um CD que contém versões diferentes das músicas e seus variados <i>riffs</i> ¹³ tocados separadamente ou em combinação. Nesse momento os alunos devem ouvir, discutir, selecionar e copiar de ouvido os <i>riffs</i> vocal e instrumental, a fim de criarem suas próprias versões das canções.
3º	Com base nos conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante os estágios 1 e 2, os alunos têm uma segunda oportunidade de ouvir, discutir, selecionar, copiar de ouvido, ensaiar e tocar música, como no Estágio 1.

¹³ Uma canção é construída com múltiplos *riffs* curtos muitos dos quais são fáceis de lembrar e tocar dependendo em qual instrumento é tocado (GREEN, 2008).

Tabela 2 - Estágios do projeto pedagógico de Green (2008)

ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO	conclusão
4º/ 5º	Com base nos conhecimentos e habilidades e desenvolvidos durante os estágios 1, 2 e 3, os alunos compõem, ensaiam e executam suas próprias músicas em grupos. Eles recebem orientação musical de modelos – que podem ser músicos externos ou músicos da escola.	
6º	Os alunos ouvem, discutem e selecionam um trecho de música erudita/ clássica a partir de uma seleção de músicas tocadas em propagandas atuais de TV. Eles escutam, discutem, selecionam, copiam de ouvido, ensaiam e executam a música. Como no Estágio 1, eles conduzem suas aprendizagens individuais e no grupo.	
7º	Os alunos ouvem, discutem e selecionam um trecho de música erudita/ clássica não familiar e desconhecida pelos alunos. Eles recebem uma gravação da música em sua forma original e outra separando melodias e linhas de baixo. Os alunos ouvem, discutem, selecionam, copiam de ouvido, ensaiam e executam a música.	

Para Green (2006), o uso das práticas aurais na educação musical formal favorece a ampliação na escuta musical dos alunos, pois quando estão engajados em copiar auditivamente músicas de gravações, eles passam pela experiência de imersão dentro dos significados intersônicos da música. Tal procedimento o liberta das delineações que muitas vezes o atrapalham no processo de compreensão musical.

Para Green (2006; 2008), os processos de ensino e aprendizagem da música popular estão sendo centrados nos materiais sonoros ou intersônicos que constituem o repertório popular. Ela entende por intersônicos (ou inerentes) a compreensão dos materiais contidos dentro do objeto musical, a sua relação construída historicamente com suas propriedades lógicas dos processos de significação. Esses processos que envolvem o significado intersônico da música constituem-se pelos “signos” colocados nos materiais musicais como, por exemplo, um acorde ou uma nota ou uma frase; e pelos “referentes”, como, por exemplo, um acorde ou nota antecipados ou uma melodia reconhecida.

Os “signos” e os “referentes” são termos criados, por Green (2006; 2008) para explicar os materiais musicais e são incorporados dentro da matéria-prima – o som - que constitui uma determinada música. Além de serem construídos socialmente, sua

compreensão depende da familiaridade adquirida pelo ouvinte das normas estilísticas da música. Os sons podem tornar-se música e terem significado musical se houver um conjunto de convenções sociais. Tais convenções são explícitas na organização dos materiais dentro de relações significativas como os significados musicais intersônicos (GREEN, 2005; 2008).

A autora entende que os significados delineados de uma música compreendem outros elementos de fora e independentes dela e podem, às vezes, não se relacionarem ao seu contexto social, mas com fatores tais como: as roupas e estilo do cabelo dos músicos, os seus ouvintes ou fãs; os locais nos quais a música é retransmitida; os valores políticos ou sociais associados com a música que podem ou não ser incorporados nas letras; a prática musical dos ouvintes e muitas outras práticas sociais conectadas com eles. Essas convenções extramusicais que a música carrega – políticas, culturais, religiosas e outras associações – podem ser únicas para um indivíduo ou aceitas por um grupo social.

As delineações que uma música carrega podem pertencer ao contexto original na qual ela foi criada além de outros contextos nas quais ela foi ouvida ou interpretada de outra maneira. A principal diferença entre os significados intersônico e o delineado, para Green (2008) é que o primeiro envolve a construção mental de relacionamentos dos materiais musicais entre si enquanto o último envolve relacionamentos entre materiais musicais e outros fatores existentes fora da música.

A experiência com os significados intersônicos da música por meio da cópia de gravações de ouvido, proporciona um aperfeiçoamento nas habilidades auditivas, pois “uma vez os ouvidos abertos, eles podem ouvir mais. Quando eles ouvem mais, eles apreciam e entendem mais” (GREEN, 2005, p. 115). A familiaridade com a música por meio do manuseio dos materiais musicais gera uma experiência musical mais positiva com esses significados de maneira que os alunos celebram o aprendizado da música na sala de aula, por causa, principalmente, das vivências positivas e significativas que envolvem ambos os significados musicais alcançados pelo engajamento com as práticas aurais do mundo real dos músicos populares.

Nos resultados de sua pesquisa, Green (2008) encontra que os alunos das escolas envolvidos no projeto começam a perceber cada vez mais nuances timbrísticas nas músicas que copiam auditivamente, procurando, nos instrumentos musicais disponíveis, qualidades sonoras mais próximas possíveis das percebidas nas gravações. Dessa maneira, o preconceito ou rejeição anterior dos alunos por

alguns instrumentos musicais são deixados para trás, de forma que a reprodução, o mais fiel possível da gravação, fica em primeiro plano nos seus encontros.

As principais razões pelas quais os alunos se realizam e são motivados pelo projeto, segundo Green (2008), se relacionam com o alto nível de autonomia observado, acima de qualquer conteúdo ou estratégias envolvidas na aprendizagem. Esses níveis de autonomia são justificados pela observação e análise empíricas das práticas de aprendizagem do mundo real adotadas pelos músicos populares fora da escola.

Suas práticas de aprendizagem, informais e autoadministradas, estão disponíveis e padronizadas para que os alunos possam trabalhar em seus próprios ritmos e níveis sem a dependência do professor ou a orientação especializada e estruturada. O projeto revela que ao adotar e adaptar tais práticas de aprendizagem na sala de aula como um complemento de métodos de ensino mais formais, os professores tornam a autonomia do aluno um meio e não um fim para a sua educação.

Um projeto piloto desenvolvido recentemente no Brasil em uma escola pública de nível médio teve como objetivo principal a aplicação e a avaliação dos três primeiros estágios da proposta pedagógica de Green (2008). Esse projeto envolveu aproximadamente 80 jovens entre 14 e 17 anos de idade em encontros semanais de uma hora e cinquenta minutos no período de três meses em 2008.

Os resultados desse projeto relatados por Grossi (2009) foi a experiência trazida aos professores – que faziam parte do corpo docente de graduação e pós-graduação em música da Universidade de Brasília – em atuar no contexto escolar com uma proposta de ensino e aprendizagem fora dos parâmetros da educação musical formal, além de terem contato com a variada vivência musical dos alunos da escola.

Embora alguns alunos já tocassem, a maioria não tinha experiência com a *performance* musical vocal ou instrumental. Os estudantes relataram a importância de terem a primeira experiência de tocar um instrumento, cantar em grupo, bem como a dificuldade de formar grupos com os colegas e de tirar de ouvido os riffs.

Segundo Barros e Grossi (2009), o estudo revela a interação e integração entre os alunos dentro dos grupos, a ampliação da apreciação de estilos/ gêneros musicais antes desprezados por eles e a percepção dos professores de outras

disciplinas da escola em relação à motivação principalmente dos alunos considerados “difíceis”.

2.3 APRENDIZAGENS CONSCIENTES E INCONSCIENTES

As aprendizagens conscientes e inconscientes, segundo Green (2001), constituem uma forma de sistematizar e compreender os processos de aprendizagem dos músicos populares.

A pesquisa de Green (2001) revela que o grau de consciência do músico popular em relação às suas práticas informais de aprendizagem pode variar desde o aprendiz, praticamente inconsciente por enculturação, até o autodidatismo altamente consciente.

Dessa maneira, Green (2001), em sua análise, procura situar a variação do grau de consciência na aprendizagem dos músicos populares em dois extremos. Para ela, em um extremo estão as práticas de aprendizagem inconscientes que ocorrem sem qualquer consciência sobre os processos de aprendizagem musicais que envolvem a *performance*, a improvisação ou o tirar de ouvido, por exemplo. Nesse extremo, não há planejamentos acerca da maneira como a aprendizagem ocorrerá, nem há metas ou objetivos direcionados, não há foco específico e os músicos não consideram, nomeiam ou conceituam essas práticas de aprendizagem. No lado oposto, as práticas de aprendizagem conscientes ocorrem quando os músicos estão cientes de que estão aprendendo, ou tentando aprender. Há conjuntos explícitos de metas e objetivos combinados com processos para alcançá-los. A aprendizagem se torna em uma prática estruturada e rotineira e os aprendizes são capazes de analisar, nomear ou conceituar, bem como, de isolar as suas práticas de aprendizagem. A pesquisadora afirma que as aprendizagens inconscientes provavelmente envolvem a enculturação musical e as conscientes são enfatizadas pela educação musical formal.

Embora haja relação dos músicos populares com as práticas informais, sejam elas conscientes ou inconscientes, a pesquisadora ressalta que as habilidades e os conhecimentos envolvidos nessas práticas não são exclusivos a esses profissionais.

Green (2001) afirma que, assim como existem músicos que aprendem informalmente e tiveram contato com a educação musical formal, existem também músicos formais engajados em aprendizagens informais e há ainda aqueles que

foram educados nas duas maneiras. Isso significa que a presença de aprendizagens conscientes e inconscientes podem acompanhar o desenvolvimento musical de músicos em geral. Mas apesar de identificar práticas musicais comuns entre as aprendizagens – formais ou informais, conscientes ou inconscientes - a pesquisadora destaca que existem diferenças significativas entre o ensino e aprendizagem da música popular nesses contextos que são influenciadas pelas tramas sociais envolvidas e pelas atitudes e valores que as acompanham.

3 CONHECIMENTOS E HABILIDADES DOS MÚSICOS POPULARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL

Green (2001) destaca que há algo fundamental e essencial na aprendizagem do repertório popular, responsável pelo desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais nesse contexto. A pesquisadora considera que os conhecimentos e habilidades não como áreas distintas da atividade ou da consciência humanas. Para ela, as habilidades estão associadas ao controle motor que desempenha funções como tocar escalas rapidamente, executar mentalmente a interpretação de uma música, reconhecer progressões de acorde de ouvido ou ler notação de cabeça. Os conhecimentos para Green (2001) estão conectados às noções de entendimento/compreensão e familiaridade, tais como perceber influências psicodélicas na história do rock ou conhecer uma canção.

Para os músicos populares, principalmente iniciantes, o início de seus processos de ensino e aprendizagem é, em grande parte, inconsciente e caracteriza-se por habilidades, conhecimentos e processos que envolvem tocar, compor/ improvisar e ouvir, principalmente. O desenvolvimento dessas habilidades está relacionado aos conhecimentos específicos dessa aprendizagem e envolve processos de ensino e aprendizagem, o meio/ contexto em que ocorre a *performance* e a participação de outras pessoas como os pais, parentes e amigos. Já os músicos mais experientes, semiprofissionais ou profissionais possuem maior consciência das habilidades e dos conhecimentos nos seus processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, no desenvolvimento de habilidades relacionadas à *performance*, à criação e à audição.

Green (2001) identifica cinco categorias da aquisição dos conhecimentos e habilidades para a *performance* da música popular. Tais categorias são: 1) as práticas primordiais do aprendiz: ouvir e copiar; 2) o aprendizado com os pares e a aprendizagem em grupo; 3) a aquisição da técnica; 4) a prática; e 5) a aquisição do conhecimento técnico. Nesta pesquisa, escolheu-se o estudo das seguintes categorias: 1) tocar (a *performance*); 2) aprendizagem em grupo; 3) compor/ improvisar; 4) ouvir e copiar; e 5) leitura e escrita musical. A opção por essas categorias aconteceu pela incidência desses conhecimentos e habilidades levantados nos dados coletados nas entrevistas, tanto dos professores de piano

popular, quanto do professor de contrabaixo escolhido para o estudo piloto deste trabalho.

3.1 TOCAR

A *performance* é o objetivo principal dos músicos que se engajam na esfera popular. Para aqueles que se iniciam nesse contexto, as suas aprendizagens emergem dos processos da enculturação musical, seja no âmbito familiar, ou seja, da imersão em um contexto social. Esses músicos aprendem a tocar com membros da família ou com um amigo, por exemplo. A sua habilidade de executar um instrumento musical ou cantar está associada aos conhecimentos básicos do instrumento ou da voz, de um repertório com estilos/ gêneros musicais que refletem suas preferências e identificação musicais, além envolver um certo nível de composição e improvisação.

Nessa etapa inicial de aprendizagem da *performance*, os músicos têm como mediadores da sua aprendizagem seus pais, parentes e/ou amigos. Para Green (2001), os pais desempenham um papel proeminente na formação dos músicos populares, pois o encorajamento não é apenas verbal, mas também se configura em sustento para shows e ensaios, ajuda financeira para a compra de instrumentos e para pagar consultorias de diretores musicais.

Green (2001) destaca que o desenvolvimento da *performance* musical do jovem músico depende da sua decisão de tocar um instrumento, da escolha e da acessibilidade a esse instrumento. Eles, em geral, são motivados pela atração por uma música, pela *performance* de um instrumentista em particular, pelas qualidades sonoras do instrumento ou por uma mistura de tudo isso. O desejo de tocar música popular, segundo Green (2001, p. 26), é incentivado pela presença real do instrumento o que faz progredir o “músico embrionário”.

Nos músicos populares experientes, semiprofissionais ou profissionais, a habilidade da *performance* é desenvolvida com maior consciência dos elementos musicais. Nessa fase, os músicos sentem necessidade de: 1) conhecimentos de teoria, harmonia, arranjo, composição e improvisação; 2) um vasto repertório que contenha diferentes estilos e subestilos da música popular nacional e internacional; e 3) perceber e identificar o papel dos instrumentos em variados estilos. Esses conhecimentos e habilidades são necessários para que eles mantenham as suas

carreiras profissionais na música popular em diversos contextos como: bandas de *cover*, grupos musicais com formações instrumentais distintas; estúdios de gravação e shows em diferentes eventos e localidades. Os processos de ensino e aprendizagem acontecem nos contextos da atuação profissional e também em encontros casuais, ensaios ou *jam sessions* com parceiros de banda e com músicos de outras bandas com experiências profissionais diversas.

Para Green (2001), os conceitos de *jamming* e improvisação não estão claramente definidos. As duas atividades se distinguem, principalmente, pelo grau de liberdade acordada pelos músicos. No caso do *jamming* ocorre a combinação de harmonias, ritmos, estruturas e outros elementos da música entre os músicos. Ele se baseia em padrões que não são peculiares ao grupo ou à uma peça musical específica mas, pelo contrário, são conhecidos e frequentemente empregados na tradição musical que músicos pertencem. Na música popular, a prática do *jamming* ocorre sobre padrões de acordes, principalmente, progressões dos doze compassos de *blues* ou outras progressões comuns. A *performance* começa sem qualquer discussão, notação ou outro estímulo, com toda a banda incluindo também a participação de músicos que nunca tocaram juntos.

Tanto os jovens músicos, quanto aqueles experientes, possuem características em comum nos seus processos de aprendizagem da *performance*: o autodidatismo e a aquisição de conhecimentos e habilidades nos grupos musicais. O autodidatismo se configura nos iniciantes, principalmente, por meio das práticas aurais e nos profissionais, além da aprendizagem oral, há a busca pelos conhecimentos teóricos dos materiais musicais.

3.2 APRENDIZAGEM EM GRUPO

Green (2001) afirma que, no caso dos músicos iniciantes, as práticas de aprendizagem solitárias estão acompanhadas de outras práticas que se realizam através da interação entre os amigos, os irmãos e os pares¹⁴. Para os músicos mais experientes, além da aprendizagem com outros músicos, a individual é mais exercitada porque inclui, principalmente, o desenvolvimento técnico para o domínio

¹⁴ A palavra “pares” foi traduzida do original *peers* e está sendo compreendida, neste trabalho, como os colegas ou integrantes de uma mesma banda ou conjunto musical.

do instrumento. Essas práticas, segundo a pesquisadora, incluem a aprendizagem direcionada pelos pares e aprendizagem em grupo¹⁵. Para Green (2001),

[a] aprendizagem direcionada pelos pares envolve o ensino explícito de uma ou mais pessoas por um par; aprendizagem em grupo ocorre como resultado entre uma interação entre os pares, mas há a ausência de qualquer ensino (Green, 2001, p. 76, tradução nossa).

Esses dois tipos de aprendizagem, pelos pares e em grupo, podem acontecer: 1) entre apenas duas ou mais pessoas; 2) em encontros casuais ou sessões musicais organizadas; 3) separadamente da música ou das atividades musicais, durante os ensaios e em *jam sessions* e 4) em diferentes configurações e/ou processos. Com relação aos processos de ensino e aprendizagem com os pares ou em grupo, os músicos populares aprendem quando: um membro de uma banda pode mostrar um *swing* ou um novo acorde a um membro ou vários membros de outra banda; um instrumentista pode aprender assistindo ou ouvindo a *performance* de outro músico, que, por sua vez, não percebe o fato de que a aprendizagem está ocorrendo; realizam encontros informais de aprendizagem fora dos seus ensaios de membros de uma banda, cujos resultados são, então, consciente ou inconscientemente trazidos de volta para os ensaios, e assim por diante.

3.3 COMPOR/ IMPROVISAR

A composição musical é uma habilidade desenvolvida desde as primeiras fases de aprendizagem do músico popular. Juntamente com a *performance*, a composição é um modo pelo qual os jovens músicos se engajam com o fazer musical por meio da enculturação, ou seja, compor faz parte das primeiras *performances* desse músico e é influenciada pelo seu ambiente social. Para Green (2001), a composição abrange várias atividades de criação musicais incluindo a improvisação.

Na trajetória profissional dos músicos populares, as atividades realizadas por um músico *freelance* ou *session* são contratos para: acompanhar cantores; fazer participações isoladas em gravações de diferentes tipos de trabalhos e em bandas originais desenvolvendo trabalhos próprios. Nesse sentido, as habilidades de compor/improvisar, incluindo a de fazer arranjos são requeridas em níveis bastante

¹⁵ Os originais em inglês são *peer-directed learning* e *group learning* (GREEN, 2001, p. 76).

avançados. Para o desenvolvimento dessas habilidades, o músico precisa conhecer as normas e variações de vários estilos e subestilos da música popular, bem como transferí-las para as suas *performances* e improvisações. Tais habilidades capacitam o músico profissional a compor e/ou improvisar em músicas desconhecidas na sua primeira execução.

3.4 OUVIR E COPIAR

Ouvir é uma atividade crucial para todos os músicos. A audição, que é intrínseca ao desenvolvimento dos músicos populares, ao lado da *performance* e da composição e/ou improvisação, é parte do processo de enculturação até as suas carreiras profissionais (GREEN, 2001). Para Green (2001), o conhecimento musical dos músicos populares é basicamente adquirido através da prática de tocar de ouvido, por meio da qual as idéias criativas e os conhecimentos práticos são desenvolvidos.

Para o músico popular, a audição o insere em várias atividades do seu universo musical, seja ele amador ou profissional, como tocar *covers*, copiar gravações, auxiliar a leitura da notação musical, imitar a *performance* de outro músico, transcrever músicas, interpretar o estilo ou improvisar sobre uma sequência de acordes.

No contexto de aprendizagem das bandas *covers*, os músicos executam o repertório e imitam um determinado grupo ou cantor. As habilidades necessárias ao desenvolvimento da imitação performática ou do *cover* requerem o aperfeiçoamento das práticas aurais¹⁶ de ouvir e copiar gravações. Essas práticas envolvem a reprodução de músicas existentes e a criação de músicas originais. Green (2001) afirma que a habilidade de copiar auditivamente é adquirida nos primeiros estágios de aprendizagem por bateristas, baixistas e pelos músicos que tocam instrumentos melódicos e harmônicos. Tal aprendizagem envolve: 1) conhecer músicas ou canções que compartilham padrões rítmicos comuns; 2) progressões de acordes comumente usadas em determinados estilos como, por exemplo, os 12 compassos

¹⁶ Neste trabalho se entende por aural o que é relativo a ouvido, ou que pode ser captado pelo ouvido (Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa disponível para download no endereço eletrônico: <http://www.aureliopositivo.com.br/aurelio/index.asp>).

do *blues* ou a sequência harmônica I-VI-IV- V; 3) tonalidade; 4) estrutura harmônica de uma gravação original; 5) timbre; 6) textura e 7) qualidades rítmicas.

A audição relaciona-se diretamente com a expressividade musical na *performance*. É importante que, ao copiar uma música de ouvido, o músico seja capaz de internalizar e reproduzir detalhes da música incluindo o *groove* que, segundo Green (2001), requer que o instrumentista saiba como e onde ajustar-se dentro do *swing*, ou seja, das qualidades rítmicas básicas que caracterizam uma peça musical. Essa tarefa exige um alto nível de versatilidade e o conhecimento de vários estilos musicais.

O desenvolvimento do ouvido musical permite que o músico popular reconheça as funções dos instrumentos de determinado estilo, período ou contexto da produção musical. Pesquisas como a de Green (2001) fazem parte dos estudos sociológicos sobre a música. Essas pesquisas buscam compreender as práticas musicais que mantêm e reproduzem as sociedades ao longo da história. Tais práticas incluem a produção, a distribuição e o consumo das músicas. Para Green (1997), a produção, no contexto musical, envolve: 1) a maneira como a música é composta, improvisada ou tocada; 2) as atividades interligadas; 3) o desenvolvimento musical, individual ou em grupo, profissional ou amador dentre outros; e 4) o local onde ocorre a produção.

A prática de copiar músicas de ouvido não tem conexão com a educação musical formal. Ocorre de forma isolada de outros músicos, sem a orientação de um adulto, possui pouca divulgação e reconhecimento explícitos da sua presença ao redor do mundo e dependem da disponibilidade de gravações e/ou *performances* “ao vivo”. Ouvir e copiar fazem parte do processo de enculturação e, para ela, é comum as crianças copiarem o comportamento dos adultos e de outras crianças e também fazerem cópias de objetos os quais elas encontram em seu ambiente. Quando o objeto é a música, é importante lembrar que a sua principal forma de existência para muitas pessoas são as gravações e as reproduções nas casas, na escola, no trabalho, nos círculos sociais ou em outros locais públicos bem como as apresentações musicais “ao vivo”.

Nos resultados de sua pesquisa, Green (2001) encontra que, para a maioria dos músicos populares, a cópia de gravações não era considerada como parte das suas aprendizagens. A maioria deles expressa-se confiantes nas entrevistas e descreve esse procedimento com muitos detalhes, mas, para alguns, as cópias de

gravações parecem ser uma parte da sua enculturação e ocorrem de maneira praticamente inconsciente. No entanto, a pesquisadora encontra alguns relatos que mostram um equilíbrio no processo de aprendizagem da cópia de gravações que indica uma mistura de abordagens conscientes e inconscientes para essa prática.

A partir dos depoimentos dos músicos populares sobre os seus processos para copiar uma gravação de ouvido, Green (2001) sistematiza tais processos em três tipos de audição envolvidos nessa prática – intencional, atenta e distraída. A categorização das maneiras de ouvir relatadas pelos músicos é organizada em níveis gradativos baseados nos graus de sistematização conscientes descritos pelos próprios entrevistados:

Primeiro, audição intencional tem um objetivo particular, ou intenção, de aprender algo para colocar em uso após terminada a experiência do ouvir. É um tipo de audição que qualquer músico poderia empregar quando, por exemplo, aprender a tocar uma cópia exata ou cover de uma canção, imaginando notas mentais ou escritas das harmonias, a forma de suas propriedades na canção de maneira a ser capaz de usá-las em outro contexto, obrigando um exercício analítico etc. Segundo, audição atenta pode ocorrer o ouvir no mesmo nível de detalhe como na audição intencional, mas sem um objetivo específico de aprender algo de forma a ser capaz de tocá-lo, lembrá-lo, compará-lo ou descrevê-lo mais tarde. Terceiro, nós podemos distinguir a audição distraída quando a música está sendo assistida continuamente e desconectada, sem qualquer objetivo senão divertimento ou entretenimento. Dentro desse tipo de audição é também viável incluir o ouvir, o qual ocorre quando nós estamos conscientes que há música tocando, mas mal prestando qualquer atenção a ela (GREEN, 2001, p. 23-24, tradução nossa).

Para Green (2001), os diferentes tipos de audição não são descontinuados ou distintos entre si. Um ouvinte pode passar de uma para outra ou até mesmo experimentar todos os três tipos durante a escuta de uma música. Um ouvinte pode ouvir intencionalmente quando alguém caminha dentro de uma sala, mas depois começa a conversar. Dessa maneira, ele passa para a audição distraída ou um ouvinte pode desejar escutar intencionalmente uma passagem musical específica e depois escutar o resto da música de outras maneiras, por exemplo.

A audição intencional, principalmente, faz parte da aprendizagem musical informal e da educação musical formal. Mas, para Green (2001), aqueles que se tornam músicos populares consideram que todos os tipos de audição fazem parte dos seus processos de aprendizagem. No caso da intencional, a audição é abordada

de maneira mais sistemática, consciente e direcionada para a aprendizagem por meio do ouvir e copiar gravações. Nos relatos de suas experiências com esse tipo de audição, os músicos explicam os seus processos de copiar gravações de ouvido intencionalmente. Tais processos, segundo Green (2001) envolvem o ouvir junto com a internalização e a prática do que é ouvido e o ouvir tocando junto.

Um dos músicos entrevistados relata ouvir até memorizar a linha do baixo para depois “tirar” no instrumento repetindo com a sua voz e, mais adiante, ouvir novamente a gravação; outro ouve e tenta imaginar cada nota sem preocupar-se com a estrutura da música; ainda um terceiro músico explica o seu procedimento de copiar gravações que inclui ouvir no intuito de reconhecer as sequências dos acordes no tom da gravação para depois tocar junto conferindo os acordes escritos em um papel.

Os outros tipos de audição – a atenta e a distraída - envolvem abordagens menos sistemáticas e conscientes segundo Green (2001). Para ela, a audição distraída também pode ser considerada como “apenas ouvir”, pois os músicos populares de sua pesquisa usam diversas vezes a palavra “somente” junto com as palavras “escutar” ou “ouvir”. Green (2001) percebeu que, embora alguns entrevistados estejam conscientes das técnicas que empregam para escutar e copiar, eles enfatizam muitas vezes um discurso menos consciente, aproximando-o de uma abordagem mais ligada aos processos da enculturação do que com as práticas mais sistematizadas de aprendizagem.

Os depoimentos dos músicos que descrevem as audições atentas e distraídas relatam que apenas ouvem uma gravação de qualquer maneira; ou seguem uma gravação cantando ou tocando para ter uma idéia do que vem a seguir sem um foco preciso; ou ainda ouvem para compreender a estrutura da música.

Por outro lado, diferentemente daqueles músicos que consideram as habilidades aurais essenciais para os seus processos de copiar músicas de ouvido, outros músicos entrevistados por Green (2001) relatam que o uso da notação tradicional é outro procedimento utilizado para trabalhar essa prática, mesmo que tal procedimento não seja a leitura definitiva para a execução da música. Na opinião deles, a aprendizagem da notação torna-se bastante secundária a da audição, mas reconhecem a necessidade de aprender os símbolos musicais para poderem ser professores em algum momento de suas carreiras.

As práticas aurais são reconhecidas, por outros autores (PRIEST, 1989; MARANESI, 2007), por tocar músicas de ouvido. Para Priest (1989, p.2), tocar de ouvido é “toda a execução que ocorre sem o uso da notação naquele momento”¹⁷.

Priest (1989) categoriza os possíveis processos envolvidos nessa prática. Tais categorias são destinadas a esclarecer os processos utilizados pelos *performers* em várias atividades de execução sem que a notação tradicional de signos musicais esteja disponível como: a memorização e a imaginação dos sinais notacionais; a imitação de um *performer* ou de um som imaginado; a criação e/ou arranjo de uma melodia conhecida; a improvisação em uma progressão harmônica de uma canção, ou a partir de um baixo cifrado; a improvisação sem uma estrutura musical prévia; e a experimentação.

- Memorização de sinais, onde a memória do executante da notação a qual a música foi aprendida é usada como uma ajuda visual;
- Imaginação de sinais, onde o executante constrói tais sinais pela primeira vez como uma ajuda para encontrar as alturas das notas;
- Imitação de um modelo (visto e ouvido), onde as ações físicas e os sons produzidos são observados e copiados;
- Imitação de um modelo (somente ouvido), a cópia de um padrão ou melodia baseado no que se ouviu - “ao vivo” ou gravado;
- Imitação do som imaginado, onde o executante tenta reproduzir melodias ou padrões lembrados;
- Criação de potpourri, expressões idiomáticas combinando algo conhecido pelo executante – como, por exemplo, ampliar uma melodia ou cadências;
- Improvisação variada, alterando a música original (lida ou lembrada) pela elaboração, mas mantendo a sua estrutura;
- Criação dentro de uma estrutura, tocando a partir de um esboço (acordes ou baixo cifrado), prevalecendo o ritmo e o estilo;
- Criação sem qualquer estrutura, às vezes chamada improvisação¹⁸ na qual o executante está livre para escolher todos os aspectos da música;
- Criação experimental, descobrindo sons e nuances novas para o executante e, talvez, para a música (PRIEST, 1989, p. 2, tradução nossa).

Priest (1989) explica que em alguns casos como a improvisação em grupo no *jazz*, as atividades de *performance* envolvem mais de uma categoria e podem ser muitas vezes inconscientes. Para ele, as experiências auditivas dos músicos se

¹⁷ Tradução do original: “[...] is all playing that takes place without notation being used at the time” (PRIEST, 1989, p. 2).

¹⁸ A palavra original no inglês “extemporisation” significa executar improvisando sem planejamento ou preparação (Definição encontrada no dicionário online disponível no site: <http://www.thefreedictionary.com>. Acesso em 19/05/2010).

constituem no núcleo central da musicalidade¹⁹ do executante modificando o foco do ensino de instrumento que deve basear-se na audição e em outras atividades subservientes a ela. Nesse sentido, esse autor destaca a importância em incentivar os alunos de música, de modo geral, a tocarem seus instrumentos de ouvido porque os levaria a um comprometimento mais vital do fazer musical. Segundo ele, não é necessário substituir os conhecimentos de leitura da notação tradicional, mas executar uma partitura tendo em mente a “imagem sonora evocada pela notação” (p. 15).

Tocar músicas de ouvido, para Maranesi (2007, p. 57) é um tipo de “notação mental”. Para ela, tal prática é aceita e incentivada pelos músicos populares os quais desenvolvem hábitos de escuta que “traduzem os signos musicais básicos e amplificam o estilo e a expressividade musical que a notação não consegue expressar substancialmente”.

3.5 LEITURA E ESCRITA MUSICAIS

A aprendizagem da leitura e escrita musicais, mesmo para os músicos populares nos estágios iniciais de aprendizagem, estão misturadas às práticas aurais. O conhecimento da notação é também importante para os músicos populares, pois, segundo Green (2001), algumas atividades profissionais exigem a leitura musical de partituras com notação musical, de tablaturas, de partituras de bateria, de símbolos cifrados e de outras formas de registro gráfico que contenham algum tipo de convenção rítmica ou melódica de um arranjo, uma composição ou uma improvisação. Ela observa, no entanto, que o uso da notação musical é raro entre os músicos populares, iniciantes e experientes, e, mesmo que usem ou não algum tipo de notação, eles sempre são capazes de tocar a partir do que é aprendido pela audição.

¹⁹ O autor compreende musicalidade como a habilidade de tocar com comprometimento, tocar com expressividade e comunicá-la de maneira significativa. Também pode ser vista como as habilidades que levam à uma execução “musical”. Tais habilidades seriam a alfabetização nos símbolos musicais e a criatividade – o *performer* se comporta como um compositor.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 AS PESQUISAS QUALITATIVAS NA ÀREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A pesquisa qualitativa em educação pode se apresentar de várias formas e ser conduzida em múltiplos contextos. Essa abordagem está preocupada em como as pessoas experienciam, entendem, interpretam e participam de seu mundo social e cultural e não pressupõe uma grande amostra.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008), os dados são coletados nos ambientes naturais ou na vida real pois a “ação” acontece e os métodos para a coleta das informações compreendem observações de “práticas reais”, de eventos da “vida real” ou registros de relatos da vida real. O interesse dos pesquisadores é que os dados sejam contextualizados.

Para Bogdan e Biklen (1994), o termo investigação qualitativa é genérico e agrupa diversas estratégias de investigação que compartilham determinadas características. Tais características podem não aparecer em todas as pesquisas ou serem apresentadas em um mesmo patamar de importância.

Para Bresler (2000), as características da pesquisa qualitativa relacionadas à noção construtivista da realidade enfatizam a descrição e interpretação reduzidas, a inclusão de aspectos internos, percepções e perspectivas e a abordagem holística de aproximação à realidade. Os autores acima atribuem aos estudos qualitativos as seguintes características:

- 1- É contextual e holística – a realidade é compreendida como um limite de tempo e contexto governados por um conjunto de leis gerais em que o contexto inclui: microcontextos (conhecimentos, crenças e valores dos professores ou dos alunos), mesocontextos (estruturas e objetivos institucionais) e macrocontextos (valores fundamentais da cultura) (BRESLER, 2000);
- 2- É orientada caso por caso, ou seja, o “caso” – que pode ser um aluno, ou um professor, ou a sala de aula, ou o currículo – não é comparado com outro caso e a compreensão não situa-se na diferenciação de um caso com outros (BRESLER, 2000);

- 3- É empírica e orientada para o campo. Na pesquisa qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o instrumento principal – ou seja, mesmo quando o pesquisador utiliza um equipamento de vídeo ou áudio para coletar os dados nas escolas, por exemplo, há a necessidade de que esses dados sejam complementados por informações adicionais obtidas pelo contato direto com os locais de estudo e com os sujeitos. O contexto, nesse tipo de pesquisa, envolve muito mais que o local físico ou o evento. Ele compreende toda a dedução do significado nas práticas sociais, nas negociações sociais, nas interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o significado a ser coletado de um dado evento ou idéia (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; BRESLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994);
- 4- É interpretativa e enfática, ou seja, o pesquisador qualitativo quer entender o mundo a partir das expectativas das outras pessoas e preocupa-se com o contexto, pois as ações dos sujeitos são melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente costumeiro de ocorrência. A investigação interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os diferentes participantes e tenta captar suas perspectivas e percepções juntamente com a interpretação do investigador (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; BRESLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994);
- 5- Implica um prolongado tempo de envolvimento nos ambientes de estudo, ou seja, os investigadores dependem de um período considerável nos contextos estudados para tomar consciência das inquietações educacionais daquele local (BRESLER, 2000);
- 6- É descritiva – ou seja, os dados coletados são em forma de palavras ou imagens e os resultados escritos da pesquisa incluem citações realizadas com base nesses dados para reforçá-los. Os investigadores analisam os dados em todos os sentidos e respeitam a forma como eles foram registrados ou transcritos (BRESLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994);
- 7- Tem pesquisadores interessados mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A ênfase qualitativa no processo tem sido útil às pesquisas educacionais, pois conseguem demonstrar que mudanças acontecem através da revelação das expectativas dos sujeitos

em suas atividades, processos e interações diárias (BOGDAN; BIKLEN, 1994);

- 8- Há uma sobreposição de coleta e análise dos dados de forma que um esboço emerge levando em conta o ambiente de estudo em que os assuntos incorporam questões *emi*, ou seja, aquelas que são reforçadas pelos diferentes intervenientes (BRESLER, 2000);
- 9- Tem investigadores inclinados a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, eles abstraem e controem suas hipóteses²⁰ à medida que os dados coletados vão sendo agrupados e organizados. Nesse sentido, o todo adquire forma à medida que as partes vão sendo examinadas (BRESLER, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994);.
- 10-É de importância vital o significado na abordagem qualitativa, ou seja, o interesse do pesquisador está nas diferentes maneiras como as pessoas dão sentido às suas vidas. Nesse sentido, os processos para o registro dos dados são rigorosos, de forma que o pesquisador capte como as pessoas interpretam os significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994);
- 11- É investigar o instrumento-chave, pois suas subjetividades, crenças e valores devem ser “domados” em vez de suprimidos (BRESLER, 2000);
- 12- São confirmados os dados pela triangulação, por meio da comparação de múltiplas fontes e métodos como as observações e interpretações. Existe um esforço do investigador em desvalidar as suas próprias interpretações (BRESLER, 2000);
- 13-Tem um relatório escrito com a finalidade de transferir as conclusões do investigador ao leitor que constrói a sua interpretação e reconhece a sua subjetividade (BRESLER, 2000).

Para Stake (1995), os pesquisadores qualitativos enfatizam que a interpretação dos dados não está restrita à busca de variáveis e que as ferramentas de pesquisa são desenvolvidas antes da coleta de dados, da análise de dados e da interpretação das gravações.

Dessa maneira, o pesquisador se insere no campo para observar o desenrolar do caso de forma a gravar objetivamente o que está acontecendo e simultaneamente examinar os significados e redirecionar a observação para refinar

²⁰ Lankshear e Knobel (2008, p. 67) afirmam que embora os pesquisadores qualitativos utilizem hipóteses, com muita frequência eles não o fazem.

ou reforçar esses significados. Ele tem o privilégio de prestar atenção aos aspectos que considera merecedores da atenção e a obrigação de fazer e comunicar conclusões extraídas desses aspectos. A experiência, principal qualidade, que provém do olhar e de reflexões, o conduz à compreensões significativas, ao reconhecimento de boas fontes de dados, ao teste inconsciente e consciente da veracidade do seu olhar e da intensidade das suas interpretações. É possível, por meio das práticas reflexivas, construir ou produzir a realidade dos dados apresentados em seu relato.

De acordo com Bresler (2000), as metodologias qualitativas de investigação em geral e das pesquisas na educação musical são: a investigação etnográfica, a fenomenológica, a interpretativa, o estudo de casos, o estudo de campo, a investigação naturalista, a simbólico-interacionista ou a descritiva. As características que tais investigações têm em comum são: a observação em ambientes naturais que é tipicamente não intervencionista; a interpretação, tanto das questões *emic* (as dos participantes) como das questões éticas (as do escritor); a descrição contextualizada de pessoas e acontecimentos com a validação das informações através da triangulação dos dados.

3.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Em virtude da extensão e do aprofundamento do objeto desta pesquisa – como os professores sistematizam e organizam os conhecimentos e habilidades do Piano Popular em suas práticas docentes –, o método de investigação escolhido é o estudo de caso.

De acordo com Stake (1995), espera-se que esse método possa estudar e apreender as particularidades e as complexidades de um único caso de especial interesse, trazendo a compreensão de suas atividades dentro de importantes circunstâncias. Para ele, o estudo de caso abarca o modo qualitativo de investigação do caso, no qual a ênfase está nos acontecimentos e em seu sequenciamento no contexto, levando em conta a totalidade do indivíduo.

O que caracteriza o estudo de caso é a escolha do objeto a ser estudado. Segundo Laville e Dionne (1999), a conceituação desse método refere-se ao estudo de um caso. Este pode ser um indivíduo, um grupo ou comunidade ou também um acontecimento ou mudança. A investigação, nesse sentido, mostrará explicações do

caso bem como detalhes que envolvem o seu contexto.

Para esses autores, o que marca essa estratégia de pesquisa é a possibilidade de aprofundamento considerando que as informações não estão restritas às comparações com outros casos, ou seja, estudar um caso, primeiramente, não pressupõe entender outros casos. A principal preocupação é entender este único caso que, neste trabalho, é o processo de ensino e aprendizagem do Piano Popular dos professores do CEP/ EMB sem a pretensão de generalizar os resultados como sendo válidos para todas as situações e lugares que possuem aulas de Piano Popular.

Para Stake (1995), a grande contribuição do estudo de caso é a particularização e não a generalização, ou seja, o pesquisador entenderá bem sobre um caso específico e não as suas diferenças e semelhanças com outros casos. A ênfase nesse método está na singularidade e implica conhecer que o caso é diferente de outros. A principal preocupação do investigador é entender o caso em si mesmo.

O estudo de caso em educação surge nas décadas de 60 e 70, mas com uma abrangência muito limitada. Destina-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos. Os pesquisadores da educação os classificam mais como estudos de um caso do que estudo de caso. Embora esse método investigativo utilize instrumento de coleta para obter dados empíricos, André (2005) confirma que, nas pesquisas dessa época, há pouca relação do contexto em que são produzidos e os significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos não contemplam os princípios das abordagens qualitativas.

Stake (1995) distingue o estudo de caso em três tipos – o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O estudo de caso é intrínseco quando o intuito do pesquisador é compreender um caso apenas pelo interesse despertado por esse caso em particular. Nesse sentido,

[...] o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que têm de comum, este caso é de interesse em si. O pesquisador, pelo menos temporariamente, subordina outras curiosidades para que as histórias dos que "vivem o caso" emergam. O objetivo não é vir a entender algum constructo abstrato ou fenômeno genérico, tal como letramento, ou uso de droga por adolescentes ou o que um diretor de escola faz. O objetivo não é construir teoria embora, em outras

vezes, o pesquisador possa fazer exatamente isto. (STAKE, 2000, p.437, tradução nossa).

No instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.

No estudo de caso coletivo, agrupam-se estudos temáticos que possuem características em comum com um único caso. Nele, o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno. Desse modo, o caso pode ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar em alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização sobre um conjunto ainda maior de casos.

Para Stake (1995), a classificação dos estudos de caso nas três categorias não quer dizer que será escolhida uma ou outra para um determinado estudo de caso. Isso dependerá dos interesses intrínsecos e instrumentais da pesquisa que empreguem diferentes métodos. Para Alves-Alves-Mazzotti (2006), os estudos de caso instrumentais, coletivos ou não, pretendem favorecer ou, ao contrário, contestar uma generalização aceita, enquanto os estudos intrínsecos, em princípio, não se preocupam com isso. No caso das pesquisas em música, de modo geral, o interesse é mais no tema e/ou assunto o que os caracteriza como estudos de caso instrumentais. O que permeia o caráter das pesquisas são as questões a serem investigadas.

Bogdan e Biklen (1994) enumeram uma sequência de ações que representa os passos dos investigadores que optam pelo estudo de caso: 1) procuram local ou pessoa que possa ser o objeto de estudo ou a fonte de dados; 2) buscam avaliar o contexto ou as fontes de dados para os seus objetivos; 3) procuram indícios de como proceder e qual a possibilidade do estudo se realizar; 4) começam a coletar os dados revendo-os e explorando-os para tomar decisões acerca do objetivo da sua pesquisa; 5) organizam o tempo, escolhem as pessoas para entrevistar e decidem os aspectos a serem aprofundados; 6) podem descartar algumas idéias iniciais e desenvolver outras; 7) mudam planos e selecionam estratégias à medida que sentem mais segurança sobre o tema, e 8) decidem quais aspectos do contexto,

indivíduos ou fontes que vão estudar.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados que atendam aos objetivos desta pesquisa serão utilizadas a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante. Embora alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Stake, 1995) identifiquem as observações participantes como sendo a ferramenta de coleta de dados mais comum às pesquisas que empregam o estudo de caso, as observações, neste trabalho, serviram para compreender e esclarecer dúvidas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem dos professores de Piano Popular.

As entrevistas, na visão de Stake (1995), são as principais vias de acesso às múltiplas realidades; suas finalidades se detêm às descrições e interpretações dos outros de forma a revelar e representar as múltiplas visões dos casos. Para esse autor, a coleta das informações em pesquisas que utilizam o estudo de caso como método investigativo deve acontecer por meio de observações discretas e de exame detalhado das gravações, pois, nesse método, a intervenção e a empatia podem atrapalhar a atividade regular do caso. O objetivo, dessa forma, é compreender como os “atores” e as pessoas que estão sendo estudadas percebem as coisas. A interpretação dos olhares deve preservar as múltiplas realidades, as diferenças e, até mesmo, as visões contraditórias do que está acontecendo (STAKE, 1995).

Lankshear e Knobel (2008) definem a entrevista nas pesquisas pedagógicas como a combinação prévia e planejada entre duas ou mais pessoas onde uma elabora questões sobre um tema ou um tópico de interesse e outra responde essas questões. Os dados que se pretende obter em uma entrevista são: 1) conteúdos sobre um evento da perspectiva de alguém inserido nele; 2) opiniões e definições de uma pessoa acerca de um processo ou conceito de um conteúdo; 3) visões de mundo, crenças e valores dos entrevistados; 4) estudo da maneira que um professor representa sua identidade por meio das palavras que ele usa; 5) narrativas orais pessoais sobre ensino e aprendizagem; 6) biografia ou história de vida de professores.

Stake (1995) compreende que o papel da entrevista é importante para a pesquisa qualitativa, no entanto, para ele, os dados de uma pesquisa seriam mais

bem recolhidos se coletados apenas pela observação, sem a necessidade de entrevistas:

[...] o que é observado geralmente não é controlado pelo pesquisador, eles vão para onde a coisa está acontecendo, com a esperança de que aconteceria se não estivessem lá. Entrevistas seguem o capricho do entrevistado e pode nos contar um pouco sobre o que o entrevistado tem observado. Seria bom se pudéssemos obter o que precisamos observando sozinhos. Mas muitas vezes nós temos muito pouco tempo e temos que confiar no que os outros viram. E às vezes nos preocupamos com os comentários dos entrevistados. Então nós entrevistamos. Mas seria muito melhor se nós pudéssemos ver por nós mesmos (STAKE, 1995, p. 66-67, tradução nossa).

Esse autor nos alerta para o cuidado que o pesquisador deve ter tanto para a elaboração do roteiro de entrevista quanto para o manuseio dos dados. Nesse sentido, o papel do pesquisador durante a entrevista é, em grande parte, ouvir, mas às vezes também tomar notas mantendo sempre o controle da situação e concentrando-se nas questões básicas. Para Stake (1995), além da entrevista estar bem elaborada e conectar-se aos objetivos da pesquisa; deve também conter um roteiro de questões ou críticas esclarecendo ao entrevistado que as respostas esperadas devem incluir posicionamentos pessoais, julgamentos e explicações e não apenas concordâncias ou discordâncias.

Além disso, o pesquisador precisa criar situações de confiabilidade para que o entrevistado se sinta à vontade para se abrir e não apenas se preocupar com a coleta das informações. Para Szymansky, Almeida e Prandini (2008),

aquele que entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (Ibid., 2008, p. 12).

Para o pesquisador “aprender” o ofício do entrevistador, Stake (1995) considera imprescindível testar as perguntas da entrevista em situações semelhantes às aquelas que servirem como dados reais para a pesquisa. Por essa razão um trabalho piloto é realizado com um professor do Núcleo de Música Popular do CEP/ EMB. Os resultados do estudo piloto apontam para a estreita relação entre a prática docente e a *performance* do músico entrevistado. As contribuições desse estudo servem para testar as ferramentas redirecionando-as de maneira mais efetiva

para as entrevistas futuras e para verificar se as estratégias metodológicas estão em sintonia com as questões da pesquisa gerando dados que respondam a elas²¹.

As entrevistas semi-estruturadas visam coletar o máximo de informações, sem limitar ou restringir o entrevistado a temas ou tópicos específicos. Em geral, essas entrevistas não possuem listas de questões organizadas anteriormente, mas podem ser organizadas por tópicos pré-determinados que asseguram uma margem maior para a análise da opinião do sujeito a respeito do que interessa à pesquisa. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador parte do princípio de que as questões possuem significados compreensíveis e consistentes ao entrevistado (Lankshear e Knobel, 2008; Bresler, 2000).

Nesta pesquisa, opto por um roteiro comum para a 1ª entrevista que serve para o estudo piloto, e que, depois de reformulado, é usado para a entrevista dos sujeitos da amostra. Esse roteiro tem como pontos principais conhecer a formação musical e docente dos entrevistados, as concepções sobre o perfil dos alunos e as características do ensino da música popular no contexto da escola (Apêndice 2). À 1ª entrevista segue algumas observações das aulas em que o foco de atenção está voltado para os processos de ensino e aprendizagem do Piano Popular utilizados pelos professores. Os pontos observados servem de material para a 2ª entrevista que tem por objetivo aprofundar informações e esclarecer dúvidas, observações e conclusões sobre a temática investigada.

Tabela 3 - Instrumentos de coleta de dados e especificações de tipos

1ª ENTREVISTA	OBSERVAÇÕES	2ª ENTREVISTA
ROTEIRO COMUM SEMI-ESTRUTURADO	NÃO PARTICIPANTES DE 3 A 6 AULAS	ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO A PARTIR DO MATERIAL DAS OBSERVAÇÕES

As observações nas pesquisas qualitativas têm um caráter descritivo e seletivo; registram dados detalhados e profundos de fatos sobre as práticas educativas que não podem ser obtidos por entrevistas; coletam dados que ocorrem

²¹ A análise dos dados do estudo piloto foi abordada em um artigo apresentado em congresso: SILVA, Juliana R. F. e AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de. Sem fronteiras: implicações da *performance* no ensino e aprendizagem da música popular. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 6, Rio de Janeiro, 2010. *Anais*. Rio de Janeiro, SIMCAM: 2010.

naturalmente ou que estão contextualizados ao que está acontecendo nos ambientes sociais, enquanto eles ocorrem. As observações, além de auxiliarem o pesquisador a uma maior compreensão do caso, precisam estar ligadas ao assunto da pesquisa. Durante a observação, o pesquisador do estudo de caso qualitativo deve manter uma boa gravação dos eventos provendo descrições incontestáveis para análises futuras e o relatório final. É necessário contar a história, a situação, o problema, a resolução, ou a não resolução, do problema (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008; STAKE, 1995).

Nesta pesquisa, as observações são não participantes e a minha postura é interferir o mínimo possível tentando ser o mais invisível e menos intrusa quanto possível. O objetivo é observar as atividades normais, o *habitat*, as pessoas, o exercício de autoridade e a responsabilidade, as expressões de intenção, a produtividade e o meio (BRESLER, 2000). Foram feitas gravações em vídeo das observações. As aulas observadas são aquelas que os professores permitem o meu acesso, além do consentimento dos alunos, e a ênfase está no professor. A observação contribuiu para uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem dos professores, bem como para relacionar as falas dos entrevistados com a sua própria atuação docente.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste trabalho são selecionados três professores de Piano Popular do CEP/EMB, atuantes há mais de 10 anos na escola. A escolha da pesquisa pelo Núcleo de Música Popular está relacionada à relevância da formação musical ofertada pela escola no contexto do Distrito Federal, o reconhecimento e validação do Curso de Piano Popular no meio musical local e a acessibilidade ao corpo docente, uma vez que faço parte do quadro de professores dessa instituição, desde o ano de 2002, como professora de contrato temporário.

Embora Bogdan e Biklen (1991) considerem perigosa a relação de proximidade e intimidade do pesquisador e o seu grau de envolvimento pessoal com o contexto e os sujeitos da pesquisa, essa proximidade favorece o contato com os professores, a relação de confiabilidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e a facilidade em tirar dúvidas e aprofundar questões e fatos relatados e analisados na coleta de dados. O fato de fazer parte como professora no Núcleo não compromete

o afastamento e cuidado com postura neutra e imparcial necessária em frente a todos os passos que envolvem a coleta e a análise dos dados desta pesquisa.

O quadro de professores desde o ano de 2009 é composto:

Tabela 4 Professores de piano popular: formação acadêmica superior e anos no NuMP

PROFESSORES (Nomes fictícios)	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ANOS NO CURSO DE PIANO POPULAR
ELIS	Bacharel em Música – Piano	20
CÉSAR	Ed. Artística – Música	12
NARA	Ed. Artística – Música	10
NORA	Ed. Artística – Música	7
MAISA	Ed. Artística – Música	5
AMÉLIA	Ed. Artística – Música	2
ELIANE	Ed. Artística – Música	1

Os critérios de seleção dos professores foram que atuassem no momento da pesquisa como professores de Piano Popular do CEP/ EMB, que tivessem pelo menos dez anos de atuação docente no ensino do Piano Popular nessa instituição e que aceitassem colaborar voluntariamente com a pesquisa. Tal limitação aos professores que lecionassem o piano popular há pelo menos dez anos é justificada pela necessidade de delimitar o âmbito dos dados desta pesquisa por causa da dimensão do estudo. Acreditou-se que os professores com o maior número de anos configuram a experiência da prática docente no piano popular.

3.5 PROCESSOS DA COLETA DE DADOS

O contato inicial com os professores do Piano Popular do CEP/EMB foi feito pessoalmente em reuniões da Coordenação na escola e os dias e os horários foram marcados via e-mail. No mesmo dia da 1ª entrevista realizei parte das observações. As gravações das aulas foram assistidas para a elaboração dos roteiros da 2ª entrevista. Para a coleta dos dados – das entrevistas e das observações -, optei apenas pelas gravações na câmera de vídeo. As gravações em áudio das entrevistas foram feitas por precaução caso algum vídeo fosse perdido. O motivo da escolha do vídeo foi porque a transcrição das gravações do piloto foi agilizada para

compreensão das palavras junto às articulações corporais dos entrevistados e porque, em alguns momentos, utilizei um software - *Stenographer*, versão 1.6 - que reduzia a velocidade das falas gravadas no vídeo permitindo uma digitação no computador concomitantemente com a exibição da entrevista.

A 1ª entrevista teve um roteiro semi-estuturado no qual foram sendo suprimidas as perguntas que os professores iam respondendo no momento da entrevista. Algumas outras questões foram descartadas ou inseridas porque mostraram-se desnecessárias para a obtenção dos objetivos desta pesquisa no decorrer dos estudos. Essa reformulação foi acontecendo em todo o processo da coleta de dados fruto de um amadurecimento através da experiência do estudo piloto e das entrevistas anteriores. Em razão do curto espaço de tempo para o término da coleta de dados, enquanto observava as aulas já fazia anotações pontuando os aspectos estruturais da aula - como os professores sistematizavam e organizavam os conteúdos de suas aulas e quais os processos de ensino e os objetivos implícitos nesses processos.

Tabela 5 - Instrumentos de coleta de dados e especificações da coleta

1ª ENTREVISTA	OBSERVAÇÕES	2ª ENTREVISTA
ROTEIRO COMUM SEMI-ESTRUTURADO	NÃO PARTICIPANTES DE 3 A 6 AULAS	ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO A PARTIR DO MATERIAL DAS OBSERVAÇÕES
Gravação em vídeo e áudio	Gravação em vídeo e anotações	Gravação em vídeo e áudio

Ao final da coleta de dados, as entrevistas transcritas foram enviadas aos professores para que pudessem acrescentar ou até mesmo suprimir alguma informação que considerassem importante para o esclarecimento das respostas. Alguns deles ficaram preocupados com erros da língua portuguesa e esclareci que seriam aplicadas técnicas de re-escritura para o texto do trabalho e que receberiam o texto final para apreciação antes da defesa deste trabalho.

Na coleta de dados piloto foram utilizados para as gravações das entrevistas uma câmera de vídeo posicionada em um cavalete e um gravador digital e nas

observações somente a câmera. De alguma maneira, me senti menos “intrusa” na sala de aula ao posicionar a câmera de vídeo e procurar sentar no lugar mais afastado do professor e do aluno. Contudo, o tamanho da sala não permitiu que a minha presença fosse menos sentida ou até mesmo ignorada.

Com a primeira professora, Elis, os processos da coleta foram diferentes dos demais. Em virtude do final do 2º semestre de 2009, Elis não teve tempo para marcar a primeira entrevista por causa da proximidade das provas, das apresentações dos alunos além da orientação de um recital de formatura de dois de seus alunos. Embora todos esses compromissos, a professora permitiu que eu fizesse as observações suas aulas. Elis é professora do nível técnico principalmente. Todas as aulas observadas foram de alunos em variados níveis do Curso Técnico de Piano Popular com exceção das aulas de Nara, que é professora de Piano Popular e faz curso de aperfeiçoamento no instrumento. As entrevistas e observações ocorreram conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 6 - Entrevistas e observações da professora Elis

	ALUNO (Nome fictício)	LOCAL	DIA	HORA	DURAÇÃO
1ª ENTREVISTA		Res. Elis	14/01/2010	16h	50:40
OBSERVAÇÕES	OSCAR	Sala M7	10/11/ 2009	14h45	45:00
	NARA	Sala M7	10/11/ 2009	15h30	45:00
	FRANCISCO	Sala M7	10/11/ 2009	16h30	45:00
	ELIANE	Sala M7	10/11/ 2009	17h15	90:00
	GILSON	Sala M7	12/11/ 2009	8h45	45:00
	MANUEL	Sala M7	13/11/ 2009	8h45	45:00
2ª ENTREVISTA		Res. Elis	14/01/2010	17h30	48:09

César é professor de todos os níveis dos Cursos Técnico e Básico. A primeira entrevista também foi marcada para depois das observações de suas aulas. Mas, aproveitando a ausência de um dos alunos, a entrevista ocorreu antes das observações. A aluna Carolina é do Curso Técnico e os demais são do Curso Básico.

Tabela 7 - Entrevistas e observações do professor César

	ALUNO (Nome fictício)	LOCAL	DIA	HORA	DURAÇÃO
1ª ENTREVISTA		Sala M7	15/03/2010	18h15	30:36
OBSERVAÇÕES	ANDRÉ	Sala M7	15/03/2010	18h45	45:00
	YURI	Sala M7	15/03/2010	19h30	45:00
	MARINA	Sala M7	15/03/2010	20h15	45:00
	CAROLINA	Sala M7	19/03/2010	17h15	45:00
	HENRIQUE	Sala M7	19/03/2010	18h00	45:00
2ª ENTREVISTA		Sala M7	19/03/2010	18h45	31:11

Nara é professora dos níveis básicos de Piano Popular principalmente dos níveis iniciais: de B1 a B4. As idades dos alunos variaram dos 10 aos 25 anos de idade. Uma das aulas foi de Piano Suplementar – disciplina oferecida por dois semestres para os alunos dos cursos de Canto Popular e de Tecnologia em Música – e coletiva – com duas alunas do Canto Popular. A professora recebeu a transcrição da primeira entrevista antes da realização da segunda. Nara comentou a sua preocupação em relação às suas respostas que refletiam, segundo ela, uma falta de compreensão das perguntas. Esclareci que na segunda entrevista, Nara poderia acrescentar todas as informações que considerasse importantes inclusive para a primeira entrevista. Isso me mostrou que o melhor seria enviar aos professores a transcrição das duas entrevistas na íntegra e procedi dessa forma. As entrevistas e observações ocorreram conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 8 - Entrevistas e observações da professora Nara

	ALUNO (Nome fictício)	LOCAL	DIA	HORA (aprox.)	DURAÇÃO
1ª ENTREVISTA		Sala M7	15/03/2010	7h20	32:03
OBSERVAÇÕES	MARIANA	Sala M7	15/03/2010	8h00	45:00
	WALTER	Sala M7	15/03/2010	8h45	45:00
	AMANDA	Sala M7	15/03/2010	10h15	45:00
	MANOELA E TATIANA	Sala M7	15/03/2010	11h15	45:00

Tabela 8 - Entrevistas e observações da professora Nara

	ALUNO (Nome fictício)	LOCAL	DIA	HORA (aprox.)	conclusão
					DURAÇÃO
2ª ENTREVISTA		Res. Nara	25/03/2010	9h30	30:00

3.6 PROCESSOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Finalizada a fase de coleta de dados, dei início à análise de dados. As entrevistas foram transcritas e organizadas em três cadernos - um para cada professor - recebendo o código que as identificava como sendo a primeira ou a segunda (E1 e E2). As observações não foram registradas em diários de campo, apenas foram anotados os dados mais relevantes em forma de tópicos para a elaboração da segunda entrevista.

Depois de transcritas, os dados das entrevistas foram reduzidos e organizados em categorias de análise com o apoio de um software de "mapa mental" cujo nome é *MindManager* conforme exemplo no Apêndice nº 3.

A lista de categorizações foi realizada de acordo com os temas comuns que emergiram das respostas dos professores aos roteiros das entrevistas. Assim, por exemplo, em relação às questões sobre a formação musical dos professores, as respostas sinalizaram a existência de dois tipos de formação: 1) a que envolvia processos de ensino musical formal, como aulas individuais de instrumento com a adoção de métodos ou programas de curso incluindo tanto repertório erudito quanto popular, que foi categorizada como educação formal, e 2) a que envolvia a aprendizagem informal dos músicos populares destacados por Green (2001), como o autodidatismo ou a execução de ouvido, por exemplo, foi chamada de práticas informais.

Cada uma dessas categorias – educação formal e práticas informais – envolve um conjunto de subcategorias organizadas em os contextos e em suas práticas musicais. Por contexto entende-se os espaços, as situações e os tipos de ensino e aprendizagem musicais, escolares e não escolares, dentro e fora das instituições de ensino. As práticas musicais compreendem as atividades conscientes e inconscientes presentes na *performance* individual e coletiva incluindo o domínio de um repertório específico, bem como os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as práticas musicais envolvem não só o fazer musical, mas também

atividades de composição, improvisação e apreciação, por exemplo. Dessa forma, a categorização se iniciou com as respectivas numerações e assuntos, como podem ser observados nas seções 1, 1.1 e 1.2 do Apêndice C.

A organização dessas categorias teve como base a sequência das perguntas da primeira entrevista sendo que, os dados da segunda seguiram a sistematização da primeira, acrescida de outras categorias. Posteriormente, algumas categorias mudaram de ordem para permitir melhor coerência no processo de redação do trabalho.

A categorização das respostas inicialmente mostrou-se trabalhosa. No entanto, apesar de se apresentar como um dos momentos que exigiu maior atenção no trajeto da pesquisa, ela se constituiu em um dos exercícios mais prazerosos. Além disso, a redação dos resultados foi facilitada, uma vez que a organização dos dados das duas entrevistas estava sequenciada para a transcrição e interpretação. Após essa etapa, dei início à redação dos resultados e à sua análise que será exposta nos capítulos a seguir.

4 “O PROFESSOR DE PIANO POPULAR TEM QUE SER PIANISTA”: A PRÁTICA DOCENTE DE ELIS

Os processos de ensino e aprendizagem de Elis têm relação com a sua formação musical e docente, com a atuação profissional como pianista, arranjadora e professora de Piano Popular. Na época desta entrevista, ela atuava como professora de música há vinte e cinco anos no Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) e há 20 anos no Núcleo de Música Popular (NuMP). Sua formação acadêmica inclui o curso de Bacharelado em Piano em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do centro-oeste do Brasil e o mestrado em Práticas Interpretativas em outra IES da mesma região.

A conduta de Elis, que mobiliza todas as habilidades e conhecimentos trabalhados em sua aula, envolve: 1) considerar as diferenças dos perfis dos seus alunos; 2) conhecer as expectativas de cada um; 3) impor repertório e práticas da música popular importantes à formação do aluno; 4) desenvolver habilidades criativas e técnicas, bem como a expressão e interpretação; e 5) ajudar a encontrar o caminho dentro da música popular. Nesse último, a professora explica que nenhum aluno é como o outro e que, na música popular, cada aluno desenvolve uma identidade musical baseada principalmente nas suas habilidades criativas.

Para Elis, predominam nos processos de ensino e aprendizagem do piano popular as práticas informais presentes na maior parte da sua trajetória musical. Mas também, segundo ela, a educação formal ocupou uma importante parte da sua formação, principalmente, para o exercício da atividade docente. Pude observar que o autodidatismo é significativo na aprendizagem musical e docente de Elis. Em seu depoimento, muitas vezes, apareceu em seu discurso que o ensino do piano popular foi aprendido na prática. Além disso, observou-se que houve a ausência da formação pedagógica quando Elis fez o Bacharelado em Piano e o Mestrado em Práticas Interpretativas.

A sua prática docente no piano popular tem como objetivo desenvolver a autonomia do aluno e os conhecimentos e habilidades relacionados à leitura, à improvisação, à interpretação, ao tirar de ouvido e à *performance* em conjunto devem capacitá-lo a atuar como músico e professor.

4.1 APRENDER SOZINHA: A FORMAÇÃO MUSICAL DE ELIS

A formação musical de Elis é caracterizada pelas práticas informais de aprendizagem, principalmente, do repertório da música popular em variados contextos de ensino e aprendizagem musical e de práticas musicais que envolvem a sua vida profissional. A educação formal se revela necessária para respaldar as situações de ensino e aprendizagem em que Elis precisa sistematizar e organizar o seu aprendizado para orientar e conduzir os seus alunos de Piano Popular. A educação musical formal dessa professora envolve contextos distintos e práticas musicais relacionadas ao ensino individual de instrumento e no aprendizado com outros professores do Núcleo de Música Popular (NuMP).

De maneira geral, o aprendizado da música popular de Elis compreende as práticas informais de aprendizagem musical e, dentre as quais, como destaca Green (2001), o autodidatismo é um aspecto dessas práticas, que ocorre no início da aprendizagem dessa professora. Elis comenta que a sua formação musical:

[...] a minha formação foi atribulada mas ao mesmo tempo foi uma coisa é... assim, direcionada. Eu nunca saí fora da música popular (ENT. E1, p. 4).

Nesse sentido, compreendo que o aprendizado musical inicial de Elis não teve a organização e sistematização presentes na educação musical formal. Sua autoaprendizagem no instrumento e na docência é uma característica marcante em sua trajetória musical e pedagógica. A sua iniciação musical ocorre com a chegada do piano em sua casa e o encantamento com o som do piano e sua *performance*. O piano é comprado para atender às necessidades de seu irmão mais velho que estuda com uma professora particular de piano. Elis relata um fato marcante que envolve os primeiros processos de sua aprendizagem no piano – a imitação e o tirar de ouvido:

O piano chegou na minha casa e foi desembalado daquela caixa grande ... e a cidade era pequena, São Bernardo do Campo. E tinha um rapaz já adulto que estava estudando para ser advogado e ficou sabendo que tinha chegado um piano e foi lá em casa do meu pai e pediu pra tocar o piano. E ele entrou lá e tocou "*La cumparsita*" [...] E eu fiquei ali com a chupeta na boca assistindo o rapaz tocar... então, um tango argentino super popular, era muito tocado na época. E assim que esse rapaz foi embora, eu sentei lá catando as notas, não me lembro se foi exatamente no mesmo dia ou no dia seguinte mas saí tocando (ENT. E1, p. 1).

As práticas musicais de Elis, no início da sua aprendizagem do piano, confirmam os resultados da pesquisa de Green (2001) a respeito da presença das práticas aurais e da imitação nos processos de enculturação dos músicos populares iniciantes. E, para Elis, tais práticas são exploradas pelas músicas dos filmes e dos intervalos que assiste no cinema com a família e também as músicas dos intervalos viram material para ser explorado mais tarde no piano.

Nessa época a gente ia pra cinema, era a única coisa que tinha... não tinha televisão na época nem nada. Eu ia para o cinema uma vez por semana... era uma coisa ... eu ia e muitas vezes voltava dormindo no colo. Até eu ficar mais grandinha com 10, 12 anos, a gente continuava indo pra cinema e antes de começar o filme tinha música ambiente, música sem imagem nem nada... eles punham lá discos e tinha muita coisa orquestrada. Eu gostava muito daquelas coisas. E chegava em casa e ficava tentando tirá-las de ouvido no piano (ENT. E1, p. 1).

O tirar músicas de ouvido é o seu principal meio de aprendizagem nesse período e envolve tanto a cópia das músicas do cinema quanto a imitação de outras pessoas, como o seu irmão, por exemplo, Ainda na sua infância e adolescência, Elis começa a acompanhar cantores – que são seus amigos e moram na mesma rua. Isso acontece quando tinha uns nove anos. Tal experiência é incentivada pelos seus pais e pelos pais de seus vizinhos. Sobre esse fato, Elis relata:

[...] aí os pais que arrumavam, os pais ajeitavam: “Ah vamos botar ali na rádio. A rádio era lá na rua da nossa casa, a cidade muito pequena, só tinha uma rua central e o resto, era coisa assim. E tudo acontecia ali, naquele meio e naturalmente a gente foi, tocando (ENT. E1, p. 3).

Dentre os cantores que acompanhava, Elis se recorda de uma menina espanhola, cujos pais são oriundos da Espanha, e que canta músicas tradicionais espanholas como “Granada”, por exemplo. Os processos de aprendizagem de Elis são bem simples neste caso – sua colega começa a cantar e ela começa a tocar procurando as notas que compõem os acordes de ouvido. Nessa época faz parte do seu repertório músicas tocadas no cinema e no rádio e músicas dos cantores que acompanha, ou seja, o repertório não exclui a música erudita/ clássica:

[...] sempre foi música popular e algumas coisas eruditas que eu nem sabia que eram eruditas (ENT. E1, p. 2).

Além de aprender imitando outros pianistas e acompanhando cantores, aos quinze anos, Elis toca no primeiro conjunto de baile substituindo o seu irmão. Os bailes são contextos de ensino e aprendizagem na sua formação musical, além de fazer parte de sua experiência profissional assim como a sua vivência em acompanhar cantores. Ela fica pouco tempo tocando nesse conjunto que se chama “Três Américas”. Depois toca com vários outros grupos. Os processos de aprendizagem nesses contextos envolvem, principalmente, o diálogo com músicos mais experientes para compreender os códigos corporais utilizados pelo líder da banda na comunicação das tonalidades das músicas ao grupo. A respeito disso, Elis relembra os detalhes:

[...] esse episódio que o meu irmão mandou eu tocar pra substituir ele no conjunto de baile eu cheguei lá... não teve nem ensaio, já foi praticamente no palco. Então eles tocavam e conversavam. Era um monte de gente no palco. Era um conjunto muito grande, umas oito ou nove pessoas. E o cara começou a fazer sinal pra mim, assim... assim... [Elis gesticula com a mão e os ombros erguidos][...] Começando a fazer o sinal da tonalidade, por que, como era muito grande, o palco era muito grande na frente, tinha microfones... ele começou a fazer sinal e eu nem sabia o que era. Fui saber depois que eram as tonalidades. Dó, ré, mi... pra cima é maior e pra baixo é menor [gestos com as mãos]. Então as tonalidades eles davam com esses sinais. Ré maior, ré menor. Por que a gente não tinha como se comunicar. Então, veja, eu aprendi isso numa época em que isso era usado. Mas eu aprendi lá na hora. Eu tive que aprender (ENT. E1, p. 6).

A sua aprendizagem, como em outros momentos de sua formação musical, ocorre na “prática”. Depois desse conjunto, seguem-se outros bem como oportunidades de viagens nacionais e internacionais. Elis registra que os músicos que atuam nesses grupos musicais não possuem uma educação musical formal. Todos são como ela – aprendem “na prática” mesmo:

[...] eu fazia faculdade, fazia arquitetura na época porque não existia música, ninguém falava em estudar música. Todo mundo [que tocava música popular] tocava desse jeito como eu (ENT. E1, p. 3).

O aprendizado, nesses contextos profissionais, envolve a experiência profissional como *performer* por meio do diálogo e da observação de outros músicos, pianistas ou não. Nesse sentido, Elis relata como aprende apenas observando os diálogos e a *performance* de músicos durante os ensaios:

Eu ia assistir os ensaios da bossa nova na TV Record. Tinha programas bons da TV Record. Eu fugia da escola de arquitetura e ia lá assistir ensaios do Zimbo Trio, por que os ensaios eram melhores que as apresentações. Eles discutiam lá. Eu ficava escondidinha no canto. Nunca ia lá falar com eles não. Bobona, também, né. Mas assim... ia observando as coisas. Acabei desenvolvendo (ENT. E1, p. 6).

O seu desenvolvimento musical acontece pela necessidade de tocar à primeira vista ou improvisar em situações de *performance* “ao vivo”. Green (2001) destaca que um contexto marcante para a aprendizagem das habilidades e conhecimentos da música popular é a *performance* em grupo. Para ela, o músico popular está engajado em atividades coletivas que são significativas para o seu desenvolvimento musical e em que a aprendizagem, nessas atividades, ocorre por meio de instruções compartilhadas por um líder ou pela interação entre os membros do grupo. Nos ensaios, por exemplo, os músicos trocam informações sobre música, técnica, teoria e opiniões acerca da *performance* que auxilia no aperfeiçoamento coletivo na criação, na composição e na improvisação.

Para Elis, transportar e adaptar para o piano o que outros instrumentos tocam em um estilo específico é um procedimento que faz parte de sua auto-aprendizagem, principalmente, de estilos da música popular. Elis comenta que é um processo comum aos músicos populares tal prática. No relato abaixo, ela conta como foi adaptar para o piano o violão da “bossa nova” do João Gilberto:

O surgimento da bossa nova pra quem viveu no momento é muito diferente do que pra quem leu na história. [...] A gente não tinha conhecimento de nada que fosse tão maravilhoso, tão assim. Eu fiquei embasbacada quando ouvi João Gilberto e o “Chega de saudade”. [...] não foi a música, nem a melodia, nem a harmonia. Foi a maneira com que pegaram tudo e transformaram. Aquele violão do João Gilberto [...] ninguém tocava daquele jeito, assim, pinçando as cordas e ainda mais fazendo ritmo. Ele fazia ritmo. [...] O que aconteceu com essa pessoa que tocava piano? Deu um nó na cabeça por que eu nunca vi: “gente, como que ele faz isso?” Que coisa linda! Mas eu tenho que transportar pro piano. E o piano é outra coisa. É completamente diferente. Então, pra mim foi um desafio, quando eu consegui começar a ver que a sonoridade dele era possível ser feita no piano. Isso não demorou muito não. Mas na época eu era muito jovem (ENT. E1, p. 8-9).

Em sua pesquisa, Faour (2006) conclui que adaptar ou imitar outros instrumentos é uma prática que o músico popular adquire no sentido de desenvolver o *swing* partindo da análise de padrões rítmicos realizados pelos instrumentos percussivos usados no estilo/ gênero musical. Essa prática estende-se à imitação de músicos que já fazem suas experimentações e desenvolvem algumas técnicas

harmônicas e melódicas. Além de Elis desenvolver o hábito de ouvir e copiar outros músicos e instrumentos, sua aprendizagem inclui ouvir gravações de outros pianistas populares nacionais e internacionais:

Tudo que passou de coisa boa que eu consegui ter acesso... se quer ver, o Nat King Cole, ele era um bom pianista, mas não foi só o piano. As músicas que ele lançou quando eu era jovem me faziam me sentir bem e ter vontade de tocar. Todas aquelas músicas que ele lançou naquela época, tudo em espanhol, ele cantava com um sotaque engraçado. Depois eram os pianistas da bossa nova e todos os trios. O Zimbo Trio, Tamba Trio, o próprio César que era Sambalanço Trio... deixa eu ver quem mais... Laércio de Freitas fez minha cabeça também. Ele não era muito conhecido não, mas fez minha cabeça (ENT. E1, p. 5).

No relato de Elis, percebe-se um dos princípios da aprendizagem dos músicos populares que Green (2001) encontra em sua pesquisa. Eles escolhem as músicas para copiar de ouvido e tocam em seus instrumentos aquelas com as quais estão familiarizados ou se identificam.

De maneira geral, o aprendizado de Elis, que incluíram as práticas informais de aprendizagem, envolvem os contextos da sua casa, do rádio e dos bailes nos quais as práticas musicais da *performance* e do tocar em grupo são desenvolvidas por meio do tirar de ouvido, do acompanhar cantores, do diálogo e das observações de outros músicos, da adaptação de padrões rítmicos e melódicos de diferentes estilos de outros instrumentos no piano e da audição e imitação de proeminentes pianistas populares nacionais e internacionais. Esses resultados também são encontrados nas pesquisas de Green (2001), Feichas (2006), Recôva (2006), Corrêa (2006) e Marques (2005).

A educação formal de Elis começa aos sete anos de idade²², quando os seus pais a colocam para estudar piano com a mesma professora de seu irmão. Nessa situação de aula individual de instrumento, o principal foco de atenção do ensino e aprendizagem é a ênfase na leitura das notas e na execução do repertório contido em um método de iniciação ao piano. A respeito dos métodos de piano, Uszler, Gordon e Mach (1991) explicam que são livros para o ensino de piano e que, geralmente fornecem a orientação técnica, sob a forma de exercícios, estudos ou comentários sobre a técnica. Esses livros também informam as tonalidades para a

²² De um modo geral, os professores de música acreditam que sete anos é a idade ideal para começar a estudar o piano. O motivo para esta crença está na ênfase dada à *performance* ao contrário das aulas de musicalização onde dá-se mais importância à expressão musical por meio de movimentos corporais, do canto e da apreciação (USZLER; GORDON; MACH, 1991).

leitura das notas, além de como deve ser apresentado o ritmo, como as escalas e os acordes são introduzidos, e se o aluno deve ser encorajado ou não a ouvir, experimentar e criar. Além de sistematizar e organizar o ensino e aprendizagem do aluno, o repertório do método influencia qual a música os alunos devem tocar e ouvir durante os primeiros anos de formação. Em seu relato, Elis demonstra a sua aversão ao método, bem como ao repertório apresentado por ele:

[...] estudei com essa professora que me ensinou onde são as notas lá e aqui e os nomes das notas e as músicas dela, do método que ela usava e que eu não gostava. Então eu não aprendia absolutamente nada lá. [A não ser] aonde estão as notas e como achá-las e tocar algumas coisas que eu às vezes lia na hora porque a leitura era muito boa e tocava fora o que eu gostava (ENT. E1 p. 2).

Assim como na vivência de Elis, os músicos populares entrevistados por Green (2001) relatam suas experiências negativas com as aulas de instrumento voltadas para o repertório erudito/ clássico. Os pontos negativos relatados por eles dizem respeito ao estudo e à prática de músicas desconhecidas e os positivos são a técnica, a habilidade de ler e escrever os símbolos musicais e a compreensão dos termos musicais. Para eles, o progresso musical era devagar e encontravam dificuldades em relacionar as aulas à música e ao fazer musical presentes no seu dia a dia. Nesse sentido, muitos deles não conseguem fazer alguma ou nenhuma conexão com as suas práticas informais de aprendizagem musicais. No entanto, a pesquisadora assegura que as experiências se tornam mais positivas para os músicos populares que iniciam o seu aprendizado nas práticas musicais informais. Em seu relato, Elis comprova a afirmação acima quando comenta o seu processo de aprendizagem da leitura da notação tradicional:

A minha leitura musical foi muito fácil, não tenho dúvida por causa disso, eu já tocava piano sem saber nome de nota, nem escala, nem tonalidade, mas eu conhecia muito bem o teclado, eu tocava com as duas mãos, com harmonia e com tudo há 3 anos que para uma criança de 7 é uma vida. Eu achava tudo muito, muito fácil. E quando ela mostrou lá no papel eu achei tudo fácil também [...]. Enfim, eu acho isso um ponto importante, até hoje eu falo que é muito importante isso: a leitura do teclado (ENT. E1 p. 1-2).

Para Elis, a experiência da prática pianística inconsciente foi fundamental para tornar o seu aprendizado da leitura das notas rápido e fácil. Porém, a professora de piano alertava os pais de Elis para que eles não a deixassem tocar de ouvido para não “estragar” os ouvidos. Mesmo assim, Elis não desistiu do piano por

duas razões: o incentivo dos seus pais para continuar tocando de ouvido as músicas da sua preferência. Em suas palavras,

[...] eu sempre gostei do piano, eu nunca fui obrigada, sabe? Não teve nunca assim uma imposição. Eu ia pro piano porque eu queria. Tirava as coisas porque eu queria, a hora que eu queria. Nunca teve imposição, nem proibição [...] Eu sai por que entrei pro ginásio. Na época era o segundo grau. Era... como é que chama agora? Era o ginásio da época. Com onze anos a gente entrava no ginásio. Tinha que fazer prova pra entrar. E aí não tinha mais nem dinheiro nem tempo pra estudar (ENT. E1, p. 5).

O estudo do repertório erudito com a professora de piano particular cessou depois de três anos e só foi retomado muitos anos depois, na universidade. Ela ingressa no curso de bacharelado em piano depois de já ter concluído uma primeira graduação em outra área. Os seus conhecimentos no campo teórico começam a ser adquiridos neste contexto:

E foi na IES que eu fiz, vamos dizer, a coisa mais formal possível na área de música. Foi onde eu comecei a aprender alguma coisa de história e tal, harmonia tradicional que eu achava graça na época porque era muito diferente da minha, que a gente fazia na prática da música popular (ENT. E1, p. 4).

Embora tais conhecimentos históricos e harmônicos não façam parte do seu universo de atuação profissional, Elis não desiste e vai até o fim. Mais ou menos no mesmo período, ela começa a trabalhar como professora no CEP/EMB e a participar de grupos musicais formados por outros professores do NuMP dessa escola. No contexto dos ensaios desse grupo, Elis tem as suas primeiras aulas formais na música popular:

[...] eu fui aprender cifra, quando o Nelsinho Farias veio para a Escola de Música e ele achava graça de mim porque eu não sabia nada. Eu pensava que SUS era sustentido... é verdade! Ele dava risada. Já era professora da escola e eu não tenho vergonha de falar, por que realmente antes disso eu não tive professor, não sabia cifra, não sabia nada (ENT. E1, p. 6).

Em geral, percebe-se que o aprendizado de Elis é, por pelos menos vinte anos, inconsciente e raramente, envolve processos conscientes como aqueles relatados em suas aulas particulares de piano dos sete aos dez anos de idade. Tal consciência dos processos de ensino e aprendizagem é considerada, por ela, fundamental à sua prática docente na música popular. Na educação formal, Elis

vivencia as aulas individuais e o curso superior de piano. Nesses contextos, há a orientação de um professor e o ensino é sistematizado e organizado, do nível inicial ao avançado, pelos métodos ou programas de curso que conduzem a sequência e os processos para ensinar o conteúdo teórico e estabelecer o repertório e seus estilos a serem executados pelo aluno. Pesquisadores como Green (2001), Swanwick (1994), Uzslar, Gordon, Mach (1991), Arroyo (2001) ressaltam tais características no ensino do instrumento voltado para o repertório erudito.

No entanto, na formação musical de Elis, há a ocorrência do ensino sistematizado voltado para a prática da música popular em situações de ensino e aprendizagem ocorridas nos ensaios e apresentações do grupo musical formado de professores do NuMP, do qual Elis era integrante, os quais envolveram o aprendizado de conteúdos teóricos voltados para a *performance* em grupo do repertório popular.

4.2 A RELAÇÃO DA PIANISTA POPULAR E DA PROFESSORA DE PIANO POPULAR

A atuação profissional de Elis como pianista começa desde os seus dez anos de idade acompanhando cantores no rádio. Tal fato também faz parte do seu aprendizado da música popular. Depois vem os conjuntos de baile, primeiramente substituindo o seu irmão mais velho e depois recebendo convites para outros grupos. Desses conjuntos, Elis recorda do início da bossa nova em São Paulo e como esse estilo marca e influencia a sua *performance* e o seu fazer musical.

Então esse foi o ponto X da minha abertura na música que eu queria fazer. Porque antes disso era assim, eu pinçava coisa daqui, dali, do filme. [...] a bossa nova foi um ponto que você vê, depois sumiu. Sumiu completamente com a virada de 64, política econômica e tudo o mais. A música virou outra coisa. A bossa nova foi esquecida, jogada. E eu sempre achei triste esse negócio. Ela voltou agora, há pouco tempo, e agora virou uma coisa internacional e agora tá pra ficar, eu acho. Mas naquela época ela tava assim em crescimento e acabou. Mas na minha cabeça não acabou não. Tudo que a gente fazia depois tinha ligação com a bossa nova. Os mineiros, Toninho Horta, saíram dessas brasas da bossa nova. Todos eles tem um pouco de influência da bossa nova (ENT. E1, p. 9).

Nessa época, Elis estuda em uma universidade paulista da capital e toca em vários grupos. Uma prática muito comum dos músicos é copiar as músicas que tocam no rádio ou na TV para tocar nos bailes, pois são os *hits* do momento:

[...] quando a gente fazia bailes tinha aquilo que a gente chamava descanso, que era o descanso dos músicos. Dividia em duas turmas para não parar o baile. Você tinha que descansar um pouco, tinha que comer e tudo. Então parava uma parte dos músicos e outra parte ficava. Eu ficava com o trio e fazia bossa nova de trio, daqueles da época, dos trios da bossa nova. A gente copiava as músicas (ENT. E1, p. 9).

Além de fazer parte dos conjuntos de baile, Elis monta o seu próprio trio para tocar principalmente bossa nova na noite de São Paulo. Ao lado dos grandes trios que surgem na época como o Zimbo Trio, por exemplo, o seu trio toca em locais mais fechados como o Teatro de Arena e as casas noturnas. Ela comenta que nenhum dos músicos que toca nesse período procura por uma formação acadêmica, mas que todos possuem a experiência da prática; de colocar a “mão na massa”.

O início de sua atividade docente está relacionado à sua carreira musical. Os seus ouvintes e admiradores, que a acompanhavam nas suas apresentações, lhe pedem aulas. Elis começa a lecionar aulas particulares para complementar a sua renda mensal composta pelos cachês dos shows. O processo da sua aprendizagem docente começa pela oralidade, ou seja, ensina seus alunos demonstrando no piano como eles devem tocar, uma vez que ela não sabia ler ou escrever cifras. Como parte desse processo autodidata, Elis começa a comprar livros importados porque só era possível encontrar publicações estrangeiras de pianistas e outros músicos populares estrangeiros. Ela conseguia comprá-los por meio de seus alunos que vão para o exterior. Uma importante aquisição são as transcrições das composições do pianista de *jazz* norte-americano Chick Corea que faz parte do programa do curso básico e técnico de Piano Popular até hoje. Outra prática de Elis é escrever arranjos com notação tradicional para seus alunos utilizando os poucos conhecimentos teóricos de sua infância.

Nessa mesma época, Elis ingressa no curso superior em música e depois de concluí-lo é convidada pelo diretor em exercício para ser professora do CEP/EMB. Ela resiste ao convite a princípio por não saber cifra ou qualquer outro assunto relacionado ao ensino formal do piano e da música popular. Tais conhecimentos não são abordados em seu curso superior e, por causa de suas experiências de aprendizagem, Elis considera que as escolas de música precisam dar o ensino formal aos músicos populares:

por que as pessoas não nascem sabendo. É como eu. Ninguém nasce sabendo. Você nasce com algum tipo de dom, uma facilidade ou uma habilidade maior que a dos outros, mas você não nasce sabendo nada. Você tem essa habilidade e não sabe o nome das coisas. E a escola tem a obrigação disso. Por que você vê, eu não aprendi, como é que hoje eu ensino (ENT. E1, p. 7).

Além das escolas de música, Elis comenta que as universidades brasileiras devem não só privilegiar a *performance* nos cursos de música e de música popular, mas também preparar o estudante para o ensino e aprendizagem do instrumento. Com relação ao ensino de instrumento, Oliveira (2007) acredita ser necessário ao professor o conhecimento específico de música, de técnica pianística, do repertório, de materiais didáticos, de teorias de ensino e de aprendizagem do instrumento e das ciências da educação. Na sua pesquisa sobre o perfil dos professores de piano, a pesquisadora encontra que pouco mais da metade dos professores possuem algum tipo de formação pedagógica, mas, no que diz respeito à pedagogia do instrumento, menos da metade possuíam essa formação específica.

O ingresso de Elis no CEP/EMB se dá na década de 80, como professora de disciplinas teóricas como “Música Popular e Folclórica – MPF”, pois o Núcleo de Música Popular ainda não existe. As aulas de piano são coletivas e se denominam “Piano Suplementar”. Elis também ministrou curso de piano básico para arranjadores promovido pela EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal. O registro mais antigo dos seus alunos de Piano Popular encontrado no banco de dados do Núcleo de Informática Aplicada (NIA) do CEP/EMB é de 1990. A maneira como Elis desenvolve o aprendizado da docência é gradual e baseado nas suas experiências práticas do dia a dia com seus alunos:

[...] eu fui aprendendo e ainda estou aprendendo, assim, ao longo das experiências e principalmente com os alunos. Por que você aprende com as dificuldades que os alunos tem, que eu não tive, ou que eu tive e não fui orientada. É uma coisa tão pessoal. Você vê, é coisa minha. Por que como eu não tive uma educação formal, eu não sabia fazer uma educação formal. Hoje eu sei. O que eu sei é que aquelas dificuldades que são comuns aos alunos, elas têm um jeito de você diminuir essas dificuldades com ensinamentos que envolve técnica, que envolve interpretação, envolve leitura, envolve.... Eu sei conduzir o aluno hoje por que eu sei que é possível vencer isso (ENT. E1, p. 10).

A atuação docente de Elis está associada à sua vida profissional como pianista popular. Os primeiros alunos particulares são seus fãs e a procuram para aprender a tocar como ela. Os processos de ensino do piano são por meio da

oralidade, Elis se senta ao piano e mostra tocando e sugerindo maneiras de como o aluno pode proceder. Os materiais didáticos utilizados na sequência são as publicações em notação tradicional da *performance* de proeminentes pianistas populares estrangeiros. Por fim, a professora ensina a música popular brasileira principalmente por meio de seus arranjos escritos para piano solo.

4.3 ATUAÇÃO DOCENTE NO NÚCLEO DE MÚSICA POPULAR (NUMP) DO CEP/ EMB

O curso de piano popular começa em 1990 e a percepção de Elis a respeito dos alunos que, desde essa época e nos anos atuais, procuram pelo curso da escola são: 1) os que não tocam; 2) os que já tocam música popular profissionalmente e querem tocar à maneira de Elis; 2) os que já tocam música erudita e querem tocar o popular que são os professores de piano erudito e de outros instrumentos da escola e os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música da IES. Para ela, por um lado, os alunos que já tocam música popular possuem dificuldades para desenvolver a leitura de partituras de notação tradicional. Por outro lado, os alunos que possuem uma educação musical formal possuem alguns vícios relacionados à *performance* do repertório erudito difíceis de serem trabalhados para o popular. O maior entrave é a leitura e montagem dos acordes. De modo geral, ela identifica que o aprendizado e prática do improviso e a interpretação e expressão do Piano Popular são os elementos mais difíceis de ensinar para todos os perfis de alunos.

Os princípios de ensino de Elis fundamentam-se nas suas experiências docentes com seus alunos. Considerar as diferenças e conhecer as expectativas de cada aluno, impor a ele que execute um repertório padrão necessário para o seu aprendizado, conduzi-lo para que encontre seu caminho e desenvolva sua identidade e sua autonomia dentro da música popular e ajudá-lo a superar o medo de errar em sua *performance*, principalmente nas situações que envolvem a improvisação, são algumas características embutidas nos processos de ensino e aprendizagem dessa professora. Em suas palavras, Elis as explica:

cada aluno é um aluno. E eu aprendo com eles e eles aprendem comigo. Por que cada um tá num ponto, cada tá num nível, cada um tem uma cabeça, cada um tem uma mão diferente [...] e cada um tem uma expectativa de aula.

Eu procuro sempre começar dizendo: “qual é a sua expectativa”. Em outras vezes eu sou meio que assim. Imponho as vezes. Eu chego lá e “ó, gente, fiz isso aqui. Toma, toca.”. É o que o que eu quero? Eu quero incentivar a criatividade. E quero pegar na hora o que é: “lh, essa mão aqui tá ruim. Vamos trabalhar esse dedo, esse aqui, o que é.” Isso, conforme o aluno, né. E, principalmente, eu estou, agora, ultimamente, me dedicando muito à expressão pianística. À expressão, a interpretação como expressão de qualquer música que seja. E isso é muito difícil. Às vezes, as pessoas, os professores, eu vejo que falam: “Ah, não. Isso aí você deixa lá pro fim”. Eu sou da seguinte opinião. Eu acho que deve começar logo. Perceber quando você deve tocar mais leve, mais ligado, com mais pedal, com menos pedal... Você vai ter o seu caminho. Que você não vai ser igual a ninguém, nem ninguém vai ser igual a você. Ninguém vai sair tocando igual a você (ENT. E1, p. 12).

Quando Elis comenta a imposição de alguma música, ela se refere aos seus arranjos escritos em notação tradicional de músicas populares, principalmente brasileiras de compositores como Tom Jobim e Caetano Veloso, por exemplo. Para ela, a execução desse repertório tem como objetivo o desenvolvimento da leitura da notação tradicional, o reconhecimento dos acordes e das progressões harmônicas além de possibilitar que seu aluno “pesque” algumas idéias de frases e solos de improvisos utilizados em suas improvisações. Ou ainda aprenda algumas progressões e preparações de acordes para re-harmonizar melodias e fazer os seus próprios arranjos. Nesse sentido, Elis procura incentivar o aluno a criar e a buscar o seu próprio estilo sem medo de errar. No relato dessa professora, percebe-se o que Swanwick (1994) considera como uma característica de um verdadeiro professor de instrumento - o respeito à autonomia do aluno - e demonstra processos que o levam a desenvolver sua autonomia dentro da música popular.

As características do professor de Piano Popular, para Elis, estão presentes nas referências que ele tem e considera como sendo de um bom pianista popular. Além disso, a *performance* revela as concepções desse professor a respeito do que ele pensa ser a música popular no âmbito do piano. Para ela, não há como separar o professor do pianista, ou seja, o professor tem que ser pianista.

A avaliação que Elis faz das características do professor de Piano Popular está bastante ligada às suas próprias convicções do que ela considera ser música popular. Ela considera alguns aspectos relacionados à música popular que ela toca e ouve, ou seja, é uma música tonal; possui improvisação; é instrumental e, mesmo quando há voz, funciona como mais um instrumento do grupo musical e não é música comercial. Em suas palavras, Elis explica a sua concepção:

A música popular pra mim, essa música popular que a gente manuseia hoje, é uma música tonal. Ela está submetida a todas as regras do sistema tonal. E ela tem uma amplitude muito grande: formas de ritmos, andamentos, tonalidades, etc, como em todo no sistema tonal. Ela tem toda essa amplitude. E tem mais uma amplitude além das outras, que é o improviso. Existe o improviso em outros tipos de música que não é esse tipo que nós fazemos. Que nós fazemos de diferente? O que eu faço de diferente? Eu faço música instrumental dentro da música popular. O que dizer isso? Que não tem voz? Tem voz sim. [...] mas, trata-se de música instrumental quando a voz é tratada como um instrumento. Eu, quando faço música que inclui voz, eu presto muita atenção na letra, mesmo que não tenha feito a letra original. Por que eu acho que a música tem que acompanhar a idéia da letra que está sendo falada ou cantada na hora. Então, assim, é música instrumental popular, o que eu faço. Agora tem gente que faz música só pra acompanhar a voz. Que são essas músicas comerciais. A pessoa canta uma letra que diz coisas boas ou ruins, não importa, e o outro está lá só fazendo uma basezinha, ou aqui, ou aqui, enfim. Dessa música comercial eu estou fora. É popular também. É muito mais popular, no sentido da palavra popular. É muito mais popular e muito mais rentável, dá mais dinheiro. Mas essa não é do meu âmbito (ENT. E1, p. 12).

Para Elis, a música popular são os estilos relacionados à sua *performance* e que não podem ser explicados por “chavões” como o popular “é o que não é música erudita” ou “não é a música contemporânea e/ou comercial”. Essa concepção, de fato, separa uma “fatia” dentro da música popular e caracteriza e distingue a prática docente de Elis dos outros professores no contexto do CEP/ EMB.

Para Elis, o ensino e aprendizagem do Piano Popular estão interligados às suas concepções sobre a música popular e à sua experiência profissional como pianista. O aluno de Piano Popular precisa conhecer e desenvolver as seguintes habilidades: 1) elaborar arranjos para piano e grupos musicais com base em melodias e cifras; 2) ler partituras ao piano que contenham a notação convencional e a cifrada; 3) reconhecer acordes, progressões e funções harmônicas; escalas, intervalos e todo o conteúdo teórico e histórico musicais que envolvem a *performance* do repertório popular; 4) ser autônomo em seu fazer musical e em sua *performance*. A professora almeja que o aluno, ao final do curso técnico, seja capaz de andar com suas próprias pernas e esteja apto para atuar no mercado de trabalho como músico e como professor.

Neste sentido, os seus processos de ensino, voltados à formação profissional de seu aluno, enfatizam a leitura, a improvisação, a interpretação, o tirar de ouvido e a *performance* em conjunto.

4.3.1 Leitura

Os seus processos para ensinar a leitura da notação convencional musical baseiam-se nas suas experiências de aprendizagem da infância com a professora de piano. Elis visualiza o teclado, ou seja, ela associa a sua familiaridade com o teclado, adquirida de sua prática instrumental aos conhecimentos teóricos das notas musicais. Em suas palavras,

Quando a professora me mostrou a escala no papel "do re mi fa sol la si do" bem grande... as bolinhas branquinhas, semibreves bem grandes. Eu me lembro muito bem quando eu olhei aquilo, "olha sobe" e aqui [no teclado] também sobe. Isso me ajudou muito na leitura, eu sempre falo isso como exemplo, a leitura se vier junto com o enfoque do instrumento, com a visualização do teclado, ela se torna 10 vezes mais fácil [...] isso eu tenho certeza, porque eu já conhecia o teclado muito bem. Então eu acho que se vier junto, melhor ainda, eu não tive essa oportunidade de ver as coisas juntas, ao mesmo tempo. [...] até hoje eu falo que é muito importante isso: a leitura do teclado juntamente com a leitura musical (ENT. E1, p. 3).

Para Elis, o aprendizado da leitura de cifras torna-se mais difícil por causa da montagem dos acordes. A aprendizagem dessa leitura é percebida em algumas das aulas que observei. A professora ensina essa habilidade chamando a atenção do aluno para as mãos. O seu objetivo é que o aluno olhe os seus dedos posicionados no teclado e perceba que as notas dos acordes estão ali bem debaixo dos seus dedos. O princípio de visualizar o teclado, para Elis, pode ter pelo menos duas abordagens diferentes: associar a organização sonora do teclado à sistematização sonora da notação musical na partitura e unir a visão ao raciocínio no aprendizado prático da formação e encadeamento dos acordes.

4.3.2 Composição/ Improvisação

Um procedimento me chama a atenção em uma das aulas de Elis: a modificação de um trecho de uma das músicas escritas em notação convencional. A professora explica que o arranjo daquela música – “Minha” de Francis Hime e Ruy Guerra – tem um trecho muito difícil de tocar e que, nas suas audições das gravações dessa música, os compassos desta parte são *ad libitum* significando que o intérprete pode variar o tempo na sua execução. Os quatro compassos iniciais da figura abaixo compõem o trecho referido por ela:

Figura 1 – *All mine*/ versão para piano solo (música de Francis Hime)

No pensamento de Elis, o arranjador não sabe explicitar essa “liberdade” no seu trabalho. Ela entende que essa é a causa para os alunos sempre “tropeçarem” no mesmo lugar nas suas *performances* dessa música. Elis explica em suas palavras:

Na verdade, essa parte está muito bem escrita. Só que esse trecho, na música é uma coisa bem diferente, esse trecho, ele fica mais *ad libitum* e o cara não soube explicar com uma notação tradicional, que esse trecho é mais *ad libitum*. Ele escreveu lá, mas os alunos continuam sentindo o mesmo ritmo anterior. Então esse trecho é um trecho que todo mundo reclama que é mais difícil. Então eu aproveito pra fazer eles criarem em cima desse trecho aí. O resto está muito bem escrito, tá. Eles conseguem mais fácil. E nesse trecho eu aproveito pra dar essa música especificamente e esse trecho eu aproveito pra dá uma cutucada no pessoal. Por que esse trecho... eu falo pra eles, vai escutar o Francis Hime, que é o autor, que ele toca piano, tem várias gravações. O Bill Evans gravou essa música. Naquele documentário dele tem lá num fundo musical com ele tocando essa música (ENT. E2, p. 12).

Quando Elis “dá uma cutucada” nos alunos é no sentido de incentivá-los a criarem outra versão para aquele trecho da partitura e tal criação pode ser auxiliada com a audição de diferentes gravações. A forma “livre” como Elis trabalha com seu aluno, a *performance* de partituras escritas, está relacionada à sua concepção sobre a função das partituras musicais. Para ela, a partitura de notação convencional ou cifrada, para o pianista popular é um rascunho, revela algo sobre a música e os parâmetros de liberdade que o músico tem para mudá-la. Essa liberdade está

limitada ao sistema tonal, mas se estende à mudança da tonalidade, do andamento, do compasso e até do estilo. Elis explica:

[...] uma coisa importante é a partitura. Pra qualquer música popular. Mas nós estamos falando do piano. A partitura é um rascunho. É, na verdade, aquilo que você tem na cabeça sobre a música. Você conhece a música. Suponha que você já conhece, já ouviu essa música. O mais importante: a partitura te diz o que é a música, mas te diz também o quanto de liberdade você tem. Você tem total liberdade para mexer dentro dos parâmetros da criação que eu falei no início. Dentro do sistema tonal. Você não vai sair batendo, fazendo coisa sem sentido. Por que você sai do sistema tonal (ENT. E2, p. 10).

No caso das partituras de melodia e cifras como o *Real Book*, a partitura representa apenas a estrutura/ forma e a melodia original que do compositor. Elis comenta que o músico popular tem muita liberdade para criar e modificar conforme a sua visão sobre a música. Ela compara o músico a um arquiteto que cria um prédio, por exemplo, escolhendo quais janelas e como colocá-las no seu projeto. Assim é o músico. Ele escolhe o compasso, andamento, tonalidade, acordes e outros elementos que farão parte da sua criação que é única e original.

A criação, na música popular, além de relacionar-se aos arranjos e composições de músicas transcritas em notação convencional ou cifradas, ainda abrange a improvisação. Para Green (2001), improvisação envolve a inserção de passagens improvisadas em uma estrutura pré-designada. Os trechos improvisados podem acontecer como solo em um instrumento específico acompanhado por outro que continua a tocar a mesma sequência harmônica da música pré-designada. Para Elis, o ensino dessa habilidade contempla pelo menos cinco aspectos: aprender visualizando o teclado, conhecer a teoria, compor melodias, memorizar clichês e superar o medo. Na sua experiência, Elis aprende a improvisação intuitivamente - de ouvido - descobrindo de uma forma natural quais são as “notas boas” para serem usadas no improviso em situações específicas. Ensinar os seus alunos a “arte” da improvisação é um desafio e nem sempre os seus processos começam pelas regras, mas pela visualização das notas:

Existem normas, regras aos montes. Eu nem sempre uso essas regras, por que eu quero facilitar um pouco. Por que quanto mais você impõe regras, mais a pessoa fica fechada dentro daquele mundo das regras... “Não faça isso. Faça aquilo. Faça sempre assim, assado...”. Então eu costumo usar um sistema de improvisar, eu até uso uma expressão minha que é meio esquisita, mas é isso mesmo: “não é de ouvido, é de olho”, você olhando. Você tá vendo aquelas notas que estão ali nos acordes e nas melodias,

aquelas notas são as boas. Então você vai improvisar de olho. Aquelas são aonde você vai botar os dedos. Aí depois é que eu vou na coisa teórica (ENT. E2, p. 15).

A sua metodologia de “visualizar o teclado” utiliza para a leitura musical novos processos. Nesse caso, a visualização está associada aos conhecimentos teóricos das notas dos acordes ou das escalas. Quais alterações – sustenidos ou bemóis, quais intervalos – justos ou alterados, por exemplo. A respeito do conhecimento teórico, Elis explica que, depois do aluno aprender a “enxergar” as notas no teclado, é o momento de fazer menção às questões teóricas:

Aí entram as notas e as regras. Mas a verdade é quais são as regras. É um sistema tonal, bem tonal mesmo. Fechado. Aquelas notas é que são as notas boas. As outras todas também são boas, mas depende do contexto. Mas pra você usar, por exemplo, nota longa ou pra você começar ou acabar uma frase, as notas boas são aquelas que você tá vendo ali naquele momento. Claro que tem a ver com o centro tonal. Você pode ensinar logo de cara o centro tonal de um trecho da música para facilitar essa história da visualização (ENT. E2, p. 15).

O aluno, para ser um bom improvisador, também precisa desenvolver a habilidade de compor melodias. Para Elis, a música é uma linguagem que possui semelhanças e diferenças com a linguagem verbal. Essa linguagem musical se expressa por meio de uma melodia que por sua vez tem uma história, ou seja, um desenrolar no decorrer da música que pode estar associada às letras. Para Elis, na música popular, o intérprete precisa estar atento à melodia e seus desdobramentos por causa da improvisação que vem em seguida. Sobre o caminho da melodia, a atenção deve voltar-se para o início, as frases, o fechamento, a forma/ estrutura e as sutilezas que diferenciam as frases e as partes entre si. No momento da improvisação, o intérprete deixa a melodia original para compor a sua que deve ter sentido por meio de uma organização. Elis explica tal procedimento:

Quando você improvisa, você está esquecendo, ou deixando pra trás, essa melodia original e tá fazendo outra melodia. Na verdade, você tá fazendo outras melodias naquele trecho que o autor fez aquela melodia principal. Então você tem que ser um melodista e no improviso você tem que falar também como o autor lá falou. Você tem que fazer sentido. A sua frase tem que ter um sentido: começo, meio e fim. Como a gente tá ensinando improviso, isso eu acho que tem sentido, então. Falar em frases. É o que os músicos usam. “Nossa, que frase bonita!”. É por que é uma frase, não é só um aglomerado de notas. Se você faz escalas sempre, você vai fazer sempre escalas. Já não é bem uma frase. Na escala são as notas em sequência normal (ENT. E2, p.

Usar as notas das escalas não deixa de ser um recurso para o aluno no instante da improvisação, mas, para a professora, ele deve procurar fazer significado, compondo melodias dentro de frases musicais com um sentido. Percebe-se um alto nível de consciência nesse procedimento que Green (2001) também observa nos seus estudos. Para ela, todas as práticas, atitudes e valores envolvidos na composição individual da música popular não estão dissociados daquelas efetuadas no campo da música erudita/ clássica.

Elis considera que deve haver um equilíbrio entre a consciência e a inconsciência na improvisação. Algumas vezes, o que vai predominar é a inconsciência em situações de *performance* de uma música à primeira vista. Nessas situações, que ocorrem principalmente em *Jam Sessions* – quando músicos com alguma experiência se reúnem para tocar juntos músicas à primeira vista -, o aluno deve estar preparado para improvisar em músicas que mal conhece. A professora explica que esses momentos são “de risco”, mas envolvem uma boa oportunidade de aprendizagem para o músico popular quando não há tempo para o raciocínio de escalas ou notas de acordes. Para ela, o aluno precisa memorizar determinados clichês – frases ou solos inteiros para serem transpostos em várias tonalidades – que funcionam como “cartas na manga”:

Você tem que ter algumas coisas na manga. Aquelas cartinhas na manga. Isso aqui. Aí ele fala: “Aí! Que técnica que você tem”. Não gente, isso aqui é uma coisa que tá na ali, né (ENT. E2, p. 17).

Green (2001) compreende que há um extremo consciente que envolve a improvisação designado improvisação “memorizada” em que o músico compõe algo que é relativamente estável e fixo e o repete mais ou menos igual em todas as suas *performances* daquela determinada música. Em um outro extremo – mais inconsciente – o músico faz uma improvisação “original” nunca tocada antes em suas *performances* de uma música específica. Entre esses dois extremos, a pesquisadora encontra uma improvisação “modificável/ mutável” em que o músico popular faz variações das notas, do timbre, do *feeling*, da forma ou de outros elementos em uma improvisação “memorizada” cada vez que ele a repete em suas *performances*. Para ela, também está incluído na improvisação o embelezamento de uma melodia ou de uma sequência harmônica originais em que embelezar significa

uma menor extensão ou mais variações em locais pré-existentes de componentes musicais fixos e que podem, em alguns casos, coincidir com o conceito de improvisação “mutável”. Nesse sentido, não fica muito claro quando o embelezamento termina e quando a improvisação toma o seu lugar. Distinguir todas essas especificidades na improvisação não é uma tarefa fácil e torna-se mais possível por meio da comparação de gravações diferentes do mesmo músico ou do grupo de uma mesma música (GREEN, 2001).

Percebe-se, nos relatos dos processos de Elis, a presença dos diferentes tipos de improvisação encontrados por Green (2001) em suas pesquisas. Além disso, uma característica que envolve os processos de ensino de Elis sobre a improvisação é o sentimento de realização quando o aluno consegue superar o medo de tocar alguma nota errada ou considerar sua criação “feia”. Isso acontece principalmente no caso da improvisação “original”, em que o aluno deve improvisar naquele momento sem direito a paradas ou recomeços na sua *performance*. Para a professora, incentivar o aluno é criar oportunidades nas aulas com atividades em que o aluno improvisa junto com o acompanhamento que Elis toca ao piano. É essa interação entre a professora e o aluno que ela aconselha, avalia, sugere idéias e fala da sua experiência na prática da improvisação:

Mas eu acho que o que é uma coisa que incentiva os alunos é você dizer pra eles como é gostoso tocar e improvisar. O improviso improvisado mesmo é muito gostoso, ainda que você faça uma coisa muito esquisita e feia. Mas não faz mal, passa e vai pra outra. É muito gostoso quando você improvisa e você gosta do que você fez. Então, assim, é uma maneira de incentivar um pouco. [...] Uma coisa que as pessoas têm: medo. Eu também tenho. Medo de fazer feio, de errar. Isso faz parte. Eu não sou nenhuma exceção. Mas a gente tem que enfrentar esse medo. Por que senão não sai do lugar. [...] É difícil, mas é bom saber que no fundo é gostoso e a gente fica feliz quando faz um negócio legal (ENT. E2, p. 19).

4.3.3 Tirar de ouvido

Além de propiciar momentos da prática da improvisação em suas aulas, Elis também incentiva o seu aluno a tirar de ouvido os solos de improviso de outros pianistas e demonstra algumas das suas estratégias para improvisar. A professora aconselha e sugere boas gravações de pianistas populares, e de outros músicos, para seus alunos ouvirem e copiarem suas improvisações. Na sala de aula, Elis trabalha para desenvolver a habilidade auditiva de seus alunos pedindo que eles

copiem as frases que ela toca em outro piano²³. A professora considera importante desenvolver essa habilidade também para o aprendizado do *swing* na *performance* dos estilos:

Não só o improvisado como o *swing*. O César, por exemplo, o César Carmago Mariano é um *swing* difícilíssimo de copiar. Por que é muito pessoal. A pessoa vai tentar copiar igual e, se não consegue vai se esforçar e vai ver como é que (ENT. E2, p. 21).

4.3.4 Imitação

Demonstrar é também uma forma do aluno melhorar sua audição, aprender pelo visual. Esse procedimento é justificado pela vontade dos seus alunos:

Por que eles querem aprender vendo. Aquilo que você perguntou se eu tive alguém que mostrou pra mim. Eu nunca tive. Por isso também que eu gosto de mostrar. Aquela história do pandeiro e tudo, né, é uma coisa difícil de pegar só pelo ouvido. Vamos ver. Se a pessoa ver como é que funciona. Aprende mais rápido. Isso de sentar e mostrar como é legal. É um dos meus métodos, vamos dizer. Um dos meus enfoques pra mostrar (ENT. E2, p. 22).

4.3.5 Aprendizagem em grupo

Para Elis, tocar em grupo é de suma importância para seus alunos. Green (2001) afirma que, assim como a audição e a cópia, a aprendizagem em grupo é um dos componentes centrais das práticas informais de aprendizagem da música popular. A professora incentiva essa atividade na sala de aula por meio de arranjos de músicas para quatro mãos, ou para dois pianos, e orientando grupos formados por seus alunos e outros do núcleo de música popular. Os arranjos, algumas vezes, são escritos por ela em notação convencional, ou são construídos no ambiente da aula pelos alunos sob a sua supervisão. Os seus processos envolvem o respeito aos músicos do grupo, a contemplação das características dos instrumentos de forma a não “encher” o arranjo com muitas notas e a autonomia de seus alunos para criarem as suas *performances* em grupo. Sobre esses aspectos, Elis explica como deve ser música popular em conjunto:

²³ A sala em que Elis trabalha tem dois pianos, um da marca Essenfelder e outro digital da marca Yamaha.

Uma educação do aluno saber respeitar o outro instrumentista, outro instrumento, saber que a sonoridade de um é diferente do outro, saber se comportar nos sentido de não encobrir o outro, saber ouvir o outro para poder encaixar musicalmente, ficar uma coisa bem camerística mesmo [...] Pra coisa ficar bonita, boa e camerística mesmo, por que a música brasileira é popular, brasileira ou não tocada em grupo é maravilhosa. Aí você não pode ficar enchendo o tempo de todo de notas, fazer como se você fosse o único participante. Então isso é uma parte importante, que eu acho. Não é fácil. Por que muitas pessoas colocam lá melodia e cifra e aí toca aí. Cada um toca o seu, um enche aqui, outro enche ali. E ficou cheio de nota, cheio de coisa. Tocou, saiu direitinho, mas aqui não é música de câmara. Não é uma boa música de câmara (ENT. E2, p. 23).

5 “[...] EU ACHO QUE VOCÊ VAI DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA, NÃO TEM MUITA SISTEMATIZAÇÃO DISSO. PELO MENOS EU NÃO CONHEÇO NADA MAIS SISTEMATIZADO VOLTADO PARA O PIANO POPULAR”: A PRÁTICA DOCENTE DE CÉSAR

Em todos os aspectos do ensino e aprendizagem do piano popular que emergiram da prática docente de César – a leitura, a improvisação, o *swing* e o dedilhado – são observadas algumas condutas que permeiam os seus processos. As condutas desse professor, que transversalizam o ensino da *performance* da música popular no piano, baseiam-se no equilíbrio do conteúdo do programa do curso da escola e o interesse do aluno em relação à sua aprendizagem, na proposta de atividades que trabalham as deficiências do aluno e no ensino e aprendizagem da música como um todo.

O conteúdo de interesse do aluno possui o mesmo peso que o do currículo de piano popular da escola para César. Ele procura, dessa forma, manter a motivação do aluno principalmente daqueles que buscam a escola para aprimorar a sua prática profissional. César desenvolve sua metodologia de ensino do piano popular focado nas dificuldades dos seus alunos e na prática diária da sala de aula. Nesse sentido, os seus processos de ensino são diferentes para cada aluno, ou seja, a observação e o diálogo são os guias do seu trabalho docente.

Para César, um procedimento padrão em todas as suas aulas é estabelecer conversas com o aluno sobre a música que está aprendendo; situá-lo no contexto sócio-político, econômico e cultural do repertório estudado de forma a trazê-lo para dentro do universo em que aquela música foi produzida; e caracterizar o compositor. Sobre essa contextualização, César descreve um exemplo da publicação de muitas músicas do repertório do piano popular:

quando eu falo do Real Book, eu explico pros caras que é um livro onde se escrevia mais menos, se dava um jeito de se anotar as músicas, um rascunho das músicas que eram padrão pra todo mundo poder tocar assim, mas que era uma coisa que era só uma idéia, aquilo ali não é a música, se você só tocar aquilo ali não vai resolver... não vai sair música nenhuma, você tem que trabalhar em cima daquilo pra aquilo virar uma história. Então o que eu sempre tento fazer é tentar através da conversar é mostrar que existe um lado, é... aproximar mesmo o aluno daquela música que ele tá tentando tocar que é uma coisa que eu sentia dificuldade e que eu ia buscar fora assim principalmente quando eu fui pra UnB estudar o curso era todo voltado para a música erudita, eu falava assim “mas quem são esses caras, de onde saiu esse cara, o que que ele fazia, qual era a idéia dele de música, qual era o

contexto... então isso me ajudava muito a não estranhar, a não achar é... a não ter preconceito por aquilo ali (ENT. E1, p. 8-9).

Nesse sentido, Green (2006) afirma que a legitimidade da música em geral está nos seus processos de produção, ou seja, na maneira como a música é composta, envolvendo os seus atores e a época histórica. Os objetivos de César, ao adotar essa conduta, é garantir que a *performance* dos seus alunos seja expressiva, com *swing*, e contenha improvisações baseadas nos estilos/ gêneros musicais.

De modo geral, os processos de César para o ensino do piano popular integram aspectos da educação formal e das práticas musicais informais. Tal afirmação se justifica pela sua formação em piano popular como aluno do Núcleo de Música Popular (NuMP) e como autodidata fora da escola. Embora alguns conhecimentos da sua prática docente advenham do seu curso superior de Licenciatura em Música, muitas aprendizagens ocorreram na sua prática cotidiana como professor de piano popular. Para esse professor, os conhecimentos e habilidades do piano popular são: integrar elementos teóricos e práticos; conhecer e executar diferentes estilos; desenvolver habilidades da criação musical; dominar instrumentos como teclado e sintetizador; leitura musical e desenvolvimento da audição.

5.1 APRENDER NA AULA E FORA DA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO MUSICAL DE CÉSAR

A característica principal que se destaca da formação musical de César é a integração entre o ensino formal e informal. No seu relato, percebe-se que ele tem uma nítida consciência das características, dos limites e da convergência da sua formação nos campos erudito e popular. O professor também mobiliza e escolhe os conhecimentos eruditos e populares, possui segurança em utilizá-los nas situações de ensino e aprendizagem e a maneira como esses conhecimentos convergem na sua prática docente. Os diferentes contextos de ensino e aprendizagem da música e as práticas musicais estão inter-relacionados e presentes, ou seja, os processos formais e informais podem ser observados na sua educação musical formal e nas suas práticas informais.

A educação musical formal está bastante associada ao aprendizado do repertório erudito de César realizado em alguns espaços educativos tais como:

escolas particulares de música, escola técnica de música, escolas de música alternativas e Instituição de Ensino Superior (IES). No âmbito desses contextos de ensino, vivenciados por César na sua infância e adolescência, houve a experiência de diferentes práticas musicais como: leitura musical, técnica, aulas individuais de instrumento, na *performance* solo e em conjunto e no desenvolvimento do repertório erudito e popular. Em tais contextos, o ensino e aprendizagem acontecem por meio de programas de curso sequenciados, de propostas pedagógicas e de organização de disciplinas teóricas e práticas. Sobre as aulas individuais, César relata a sua iniciação musical em uma escola particular de música onde teve aulas de musicalização e flauta doce.

Na sequência dos seus estudos, César narra que, ao concluir o curso de flauta doce, a escola o encaminhou para o curso de flauta transversal. Como esse instrumento não despertava o seu interesse, ele decidiu ingressar em uma escola técnica para seguir os seus estudos musicais em outro instrumento, o violino. Nesse período, vivenciou a prática instrumental em grupo na proposta pedagógica do método Suzuki. Uszler, Gordon e Mach (1991, p. 41) entendem que o método Suzuki, é direcionado para o ensino da *performance* instrumental. Ao contrário de outros programas de ensino e aprendizagem geralmente orientados para o grupo (*group-oriented*), a abordagem Suzuki concentra-se no ensino individual da criança em que os pais acompanham as aulas. Apesar das *performances* em grupo – uma importante parte do programa - constituírem a forma pública mais adotada da abordagem Suzuki, ela não caracteriza uma atividade de *performance* em grupo no sentido comumente conhecida, mas uma oportunidade para o desenvolvimento do repertório e da prática instrumental. As estratégias de ensino do método Suzuki baseiam-se nos mesmos processos e na mesma sequência da aprendizagem da língua materna que é primeiramente ouvir, depois copiar e por último, ler e escrever pelos símbolos gráficos. Como a ênfase do método Suzuki, na fase inicial do aprendizado musical, é na audição mais do que na leitura, percebe-se similaridades com as práticas informais dos músicos populares que, segundo Green (2001), primeiro aprendem ouvindo, se familiarizam com a música, depois imitam e enfim, desenvolvem a leitura musical.

Nesse mesmo ambiente de ensino e aprendizagem musical, César participa de diferentes projetos pedagógico-musicais. Na adolescência, ele se muda para São Paulo e começa a ter aulas de guitarra elétrica e, mais tarde, violão. No seu retorno

a Brasília, ele se matricula em violão erudito na escola técnica onde havia estudado o violino anteriormente.

Na formação musical de César, o encontro entre o ensino formal e as práticas informais se manifestam nas vivências e práticas musicais relacionadas aos universos da música erudita/ clássica e popular. Ao mesmo tempo em que aprende o violão erudito, César desperta interesse pelo curso de Piano Popular no CEP/EMB. A música popular o atrai desde a infância e César reconhece nesse curso a oportunidade de ter contato com a música popular.

Quando eu tava cursando violão me interessei, quer dizer, eu já me interessava por música popular e tal, mas como o curso de violão era totalmente voltado para a música erudita eu acabei me aproximando aqui do núcleo de piano com a Elenice, fiz o teste com ela e comecei a estudar piano com ela aqui [...]. Mas estudo de piano meu mesmo começou com a Elenice, começou praticamente do zero (ENT. E1 p. 1-2).

No relato de César percebe-se que o interesse em aprender a música popular é tão intenso que, dentro da sua visão, ele não se importa de começar do "zero". Nesse sentido, ele parece ignorar o aprendizado musical trazido das experiências anteriores de aprendizagem instrumental da flauta, da guitarra ou do violino. Pode-se observar que, desde o seu contato com a guitarra, provavelmente, ele deve ter desenvolvido o repertório da música popular e modos de ensino e aprendizagem inerentes à *performance* desse instrumento. No entanto, é interessante notar como a empolgação com o piano popular e a proposta pedagógica da professora o motiva ao estudo. Nessa fase de aprendizagem, César relata o seu desenvolvimento em diferentes processos de ensino e aprendizagem da música que envolvem tirar músicas de ouvido, conhecer material didático, escutar músicas, ler revistas e assistir vídeos. A sua motivação vai além das atividades desenvolvidas pelo professor na sala de aula e o impele a buscar conhecimentos fora da aula de música e da escola.

[...] a gente não tinha na época apostilas e essas coisas não. Ela [a professora] ia pegando os materiais e ia passando pra gente, ia sugerindo coisas... eu pegava muita coisa de ouvido também, eu gostava de escutar e tirar de ouvido gostava de ir atrás de outros materiais [...] quando eu [es]tava estudando aqui, eu sempre fui meio [de ir] atrás por conta própria de outras coisas. Lia revistas, [a] "Keyboard" que é uma revista americana. Na época não tinha internet, então era um negócio assim... não tinha tanto acesso a essas coisas. Ou você tinha alguns vídeos [...] [ou] alguns livros que o pessoal xerocava, mas o material era muito restrito. Então era na base do

[ouvir] tinha de ouvir, tirar, conversar com pessoas mais experientes, trocar idéia assim né. Realmente era de colocar muito mais a mão na massa mesmo e fazer o negócio do que de material. A Elenice [professora] mesmo achava interessante que a gente pegasse as músicas e fizesse o arranjo e até que escrevesse o arranjo pra poder mostrar o trabalho [...] (ENT. E1, p. 2).

Nesse discurso de César, percebe-se os seguintes processos de ensino e aprendizagem: 1) o ouvir como estratégia relevante para tirar músicas, ou para o desenvolvimento da percepção auditiva dos elementos musicais; 2) a prática e/ou *performance* instrumental; 3) a leitura da literatura sobre o instrumento; 4) a troca de experiências com outros músicos e 4) a transcrição de arranjos como exercício para a aprendizagem dos conteúdos teóricos. Esses processos são coerentes com as práticas e os processos informais dos músicos populares investigados por Green (2001) em que ela destaca o ouvir para copiar músicas, o autodidatismo, a aprendizagem com os pares e a assimilação de habilidades, muitas vezes de forma inconsciente. Tais processos também estão coerentes com os resultados mostrados nas pesquisas de Marques (2006) e Corrêa (2009) que apontam a necessidade dos alunos em ampliar seus conhecimentos em revistas e com seus pares. Faour (2006) e Maranesi (2007) também destacam a importância da transcrição para os músicos populares e o ensino e aprendizagem da música popular.

Dentre as práticas informais de aprendizagem vivenciadas por César no curso de Piano Popular no CEP/EMB, a audição é reconhecida como uma habilidade essencial para o desenvolvimento musical do Piano Popular e da música de um modo geral. Ele entende que o músico popular trabalha muito o ouvido para perceber as características e as nuances dos grupos musicais e dos estilos o que, em sua opinião, é mais significativo que o domínio teórico e a decodificação dos símbolos escritos na partitura. As pesquisas de Green (2001), Feichas (2006), Faour (2006), Maranesi (2007), Lacorte (2006) revelam também que as práticas aurais estão relacionadas ao aprendizado da leitura e escrita musicais, mas a habilidade de ler é tida mais como um complemento do que uma fonte primária de aprendizagem. A prática docente de César confirma a influência da audição na sua formação. Inclusive pode-se interpretar que o reconhecimento e o valor dessa habilidade vêm desde o seu aprendizado do violino, com o método Suzuki.

A formação musical do César prossegue na universidade. Nesse contexto, ele experiencia também o universo musical erudito e popular. A música erudita está

relacionada com a estrutura do curso de graduação em Educação Artística-Licenciatura em Música. A vivência com a música popular acontece por meio da socialização nesse ambiente onde ele tem oportunidade de desenvolver as práticas informais de aprendizagem musical em situações de *performance* em conjunto, de execução do repertório da música popular e de aprendizado com os colegas nos grupos musicais.

Percebe-se que a formação musical de César envolve um desenvolvimento cognitivo e musical contínuo que compreende seus estudos na infância e na adolescência, sua formação acadêmica e sua atuação musical como músico e como professor. Sua trajetória musical é caracterizada principalmente pela educação formal e com algumas experiências e vivências nas práticas informais de aprendizagem.

Os processos das práticas informais de aprendizagem são apreendidos por meio dos processos aurais que incluem a cópia e a transcrição de músicas de ouvido, a aprendizagem com músicos mais experientes e com os colegas da banda e a imitação por meio do ouvir e assistir gravações e/ ou vídeos de músicos populares nacionais e internacionais.

5.2 APRENDER NA PRÁTICA: FORMAÇÃO DOCENTE DE CÉSAR

A formação docente de César está vinculada às disciplinas pedagógicas da sua formação acadêmica, ao aprendizado docente “na prática” e aos modelos de ensino e aprendizagem da música popular. Para ele, a experiência acadêmica do curso superior não ofereceu praticamente nenhum subsídio para o ensino do piano popular, principalmente, porque não propiciou oportunidades de vivenciar situações de ensino e aprendizagem da música popular. Apenas as disciplinas como Didática e Pedagogia do Ensino contribuíram para a sua atuação docente, pois a experiência no ensino e aprendizagem da música popular não estava presente na sua formação acadêmica:

[...] a formação que a gente tem, por exemplo, que eu tive lá no meu curso de licenciatura, é uma formação bem genérica de aula, de ensino mas nada especificamente voltado para a... nem pra música, muito menos pra música popular. Mesmo no curso de música lá [na universidade], a ênfase na música popular na minha época era totalmente zero porque os caras não falavam sobre música popular, o curso é todo voltado para a música erudita, então a

gente acabava aprendendo tocando em formações com os colegas e tal, fazia grupos aqui pra tocar, mas eram raras, não tinha quase nenhum professor lá na época que se interessasse por isso. [...]então você sai de lá pra dar aula, você não tem nenhuma metodologia, nenhuma idéia inclusive de ensino de Piano Popular. [...] Você tem alguma coisa de didática, de né... da pedagogia do ensino não sei o que mas... como você aplica isso, você aprende na marra né tem que ir fazendo [...] (ENT. E1, p. 3-4).

A prática docente de César, seus processos e estratégias de ensino e aprendizagem são construídas ou aprendidas “na marra” (ENT. E1, p. 4). Pelo seu relato, é possível perceber que a sua metodologia de ensino é focada no aluno. A sua experiência mostra que o ensino deve considerar a individualidade e a peculiaridade de cada aluno. Ele reconhece que a sua atuação pedagógica está sendo desenvolvida e sistematizada na “prática” das aulas de Piano Popular no CEP/EMB e adaptada ao perfil dos seus alunos.

[...] é uma metodologia meio que eu fui desenvolvendo na prática né, eu vou indo aqui, vou sacando a deficiência do aluno, aí proponho isso, proponho aquilo, e falo: “olha, trabalha mais isso aqui, trabalha mais aquilo lá” e a gente vai meio conduzindo, não tem como eu seguir... não sigo o mesmo procedimento pra todo mundo porque eu realmente já percebi que isso não dá resultado, não adianta que você sabe que vai falar assim e todo mundo vai ter o mesmo retorno (ENT. E1, p. 8).

Além de basear a prática docente na percepção dos perfis de seus alunos, César também considera que o seu aprendizado “prático” ocorre nas situações-problema do seu cotidiano profissional como professor de Piano Popular.

[...] você vai e faz, o cara não entende e aí você fala: “vou tentar de outro jeito”. Aí quando você acha que achou um jeito de explicar pra todo mundo chega um cara que você explica e não vai e “como é que eu vou explicar essa coisa pra esse cara?”. Então eu acho que você vai desenvolvendo estratégias na prática, não tem muita sistematização disso né. Pelo menos eu não conheço nada mais sistematizado voltado para o piano popular mesmo (ENT. E1, p. 4).

Tais situações levam o professor a refletir sobre a sua prática docente. Conforme Sacarambone (2009), quando os professores encaram a realidade da sala de aula como uma situação sem problemas, eles não sentem necessidade de questionar a sua prática pedagógica. Nesse caso, o professor mobiliza conhecimentos que já fazem parte do seu ensinar no dia a dia. Mas, quando há situações de ensino e aprendizagem novas, que modificam sua rotina, o professor questiona a sua prática em busca de alternativas para resolvê-las.

César busca modelos de ensino e aprendizagem para aperfeiçoar a sua prática docente nas revistas da área, em vídeo-aulas de pianistas populares, em entrevistas de músicos populares que relatam suas aprendizagens nas diversas habilidades necessárias para a *performance* da música popular. Um de seus modelos é o de uma entrevista com um músico popular brasileiro que foi estudar no exterior e relata a sua experiência de aprendizado da improvisação:

[...] eu vi numa entrevista do Rique Pantoja, um tecladista, ele falou que quando ele foi para os Estados Unidos que ele já tocava e tal, já tinha uma certa experiência. [Quando] chegou lá pra tocar com um cara, que era um cara da improvisação e o cara fez um trabalho com ele que era assim muito diferente, que era ele começar a tocar uma nota por compasso depois duas notas, depois três notas, depois quatro notas, era uma coisa totalmente inusitada pra mim, eu nunca tinha pensado nisso desse jeito (ENT. E1, p. 12).

A formação docente de César é caracterizada por conhecimentos e habilidades aprendidos na “prática” da sala de aula e leva em conta a observação de seu aluno. As situações consideradas problema, nas quais um procedimento de ensino não é adequado para determinado aluno, faz com que o professor modifique suas estratégias de acordo com as necessidades dele. Outra característica dessa formação está relacionada com os modelos de ensino e aprendizagem que podem utilizar as práticas informais da cópia e da imitação de pianistas populares proeminentes.

5.3 O “SER MÚSICO” POPULAR

A atuação profissional como pianista popular, para César, acontece em diferentes contextos, desempenhando tarefas variadas que exigiram o desenvolvimento de diferentes habilidades e conhecimentos musicais. Os seus primeiros trabalhos profissionais envolveram a *performance* da música popular e ele atribui essa oportunidade ao contato com o piano popular no CEP/EMB. Isso contribui para a sua decisão em deixar de lado o violão erudito e investir o seu tempo no piano e no teclado.

Os contextos em que César atua como músico são os locais em que se realizam eventos ou coquetéis, os estúdios de gravação, os palcos de teatros e de centros culturais, os shoppings, os restaurantes e os bares. Os diferentes ambientes de trabalho exigem de César a atuação em diferentes atividades musicais tais como

a de arranjador, a de acompanhante, a de compositor. Dentre essas atividades, algumas habilidades precisam ser desenvolvidas como tocar diversos estilos e subestilos internacionais e nacionais e saber operar as funções pelo menos básicas de um teclado ou de um sintetizador eletrônicos. Em seu relato, César esclarece

Ao mesmo tempo que eu tocava funk, reggae, eu tocava num coquetel repertório standard de jazz e tal e aí gravava com um cara que canta MPB e ópera e aí fazia arranjo pra um cara que cantava música sertaneja e assim, eu acabei meio tendo que atirar pra todo lado pra poder tá presente nisso. Então você acaba realmente tendo que entender um pouco de tudo. Na prática é... isso aí realmente implica que você tem às vezes até que tocar coisas que você não gosta né porque, não, os caras estão pagando, você está ali, é um profissional, os caras falam: "é isso aqui que eu quero", você vai lá e faz. Mas é bem assim mesmo, não tem muito, se você for realmente cair em campo para trabalhar tocando, você vai ter que ser realmente capaz de fazer de tudo, tudo quanto é estilo musical (ENT. E1, p. 7).

Sobre esse aspecto, Green (2001) também encontra nos seus estudos que os músicos populares profissionais e experientes, para se manterem no mercado de trabalho, precisam ser flexíveis e adaptáveis às situações. Dessa forma, uma das habilidades requeridas é a capacidade de traduzir e conhecer as normas e as variações de vários estilos e subestilos da música popular e de transferi-los para as suas *performances*.

Em seu relato, César menciona a sua atuação como professor de Piano Popular no CEP/EMB assim como no Núcleo de Tecnologia Musical no mesmo local. Como professor de Piano Popular, atuou como temporário nos anos de 1996 e 1997 e como concursado e efetivo a partir de 1998. Para ele, na época da sua entrada, a situação do programa do curso de Piano Popular era precária. Não havia um currículo com os conteúdos organizados e sequenciados conforme os níveis de dificuldade e complexidade do repertório e dos aspectos teóricos ou até mesmo guias de quais estilos ou gêneros da música popular deveriam ser abordados pelo curso. Em seu relato, César menciona que o curso de Piano Popular

[...] era bem livre, não era um negócio muito amarrado não. Eu acho que essa estruturação veio depois, essa estruturação mais rígida [em comparação com o currículo atual]. Tanto é que quando eu comecei a dar aula aqui também não tinha apostila ainda em 98, em 96 no temporário quando eu comecei a dar aula não tinha material sistematizado não, tinha umas coisas que tem até hoje ali no armário que são aquelas coleções, coleções de coisas do Bill Evans, de temas do Real Book, de música daqui, de música dali... o material era meio apanhado assim (ENT. E1, p. 2).

César e os outros professores de Piano Popular do Núcleo de Música Popular (NuMP) foram, aos poucos, sistematizando o programa por meio da estruturação dos materiais didático-pedagógicos e da definição do repertório. Levando em conta a sua experiência profissional, César concorda com um ensino de piano popular que contemple não apenas aqueles estilos sofisticados da música popular como o jazz, a bossa nova ou o samba, mas também que sejam trabalhados os mais simples como o rock, o reggae, o forró, dentre outros. Em suas palavras:

Mas eu acho que na verdade é que eu englobaria na música popular não só a coisa da bossa nova, por exemplo, as coisas mais sofisticadas como até as coisas mais também, mais... é... de estilos mais simples. Na verdade se você for caracterizar a rigor, música popular é qualquer coisa feita dentro de uma expressão né do... musical original de alguma população, ou seja, se você for chegar, por exemplo, rock'n roll, reggae, forró, essas coisas todas fazem parte, estão dentro do espectro da música popular. Então quando você fala que vai fazer um curso de música popular aqui, eu acho que às vezes meio que deixa de lado uma boa parte das coisas porque é uma coisa que eu como músico atuante nessa área por exemplo preciso e uso eventualmente né, no meu trabalho por aí e que a gente não contempla aqui às vezes... que o curso é muito direcionado pra esse lado da coisa mais... o lado mais sofisticado dessa produção né, mais a música... a partir da bossa nova, aquela coisa de você juntar harmonias mais... mais complexas e tal. Mas no dia a dia quando você vai tocar, você tem de tocar de tudo né. Você não tem... você tem de saber tocar um negócio como uma disco music ou uma música de rádios dessas porque na prática nossa isso aparece, então essa parte é uma das que eu acho que o curso não contempla (ENT. E1, p. 5-6).

No que diz respeito à formação profissional de César como músico e como professor de Piano Popular, percebe-se que, para ele, o ensino e a aprendizagem da música popular conectam-se à sua experiência profissional como pianista popular. As suas concepções sobre o que é a música popular são direcionadas para o mercado de trabalho e voltadas para a formação do aluno visando atender essa demanda. A seguir, detalho os processos de ensino e aprendizagem de César e a conexão deles com as concepções sobre a música popular, o ensino do Piano Popular e as interfaces do erudito e do popular.

5.4 O ENCONTRO ENTRE O MÚSICO E O PROFESSOR: A PRÁTICA DOCENTE DE CÉSAR

A atuação docente de César no Núcleo de Música Popular (NuMP) do CEP/EMB é dividida em três categorias de análise e são: 1) percepção do perfil do aluno; 2) justificativa dos processos de ensino e aprendizagem do Piano Popular e,

3) sistematização e organização dos processos de ensino e aprendizagem do Piano Popular.

A primeira categoria diz respeito ao perfil dos alunos de Piano Popular de acordo com a percepção de César. Para ele, as características dos alunos que ingressam no curso de Piano Popular do CEP/EMB são: 1) aqueles que gostam realmente, ouvem e reconhecem vários pianistas populares; 2) aqueles que acreditam ser mais fácil aprender piano popular do que o erudito; 3) aqueles que querem melhorar a execução para tocar na igreja, e; 4) aqueles que não sabem do que se trata e querem experimentar. Para ele, exceto os alunos que ouvem música popular e conhecem alguns pianistas populares, os demais não possuem o hábito de escutar a música popular selecionada como objeto de estudo do curso de Piano Popular. Em suas palavras, os alunos que ouvem previamente o repertório do curso são exceções.

[...] eu tive um ou dois alunos que chegaram aqui e conheciam esses caras todos, Peranzzetta, Chick Corea e não sei quem mais, Tom Jobim né? Tom Jobim o pessoal conhece porque é famoso aqui no Brasil mas tem outros caras, tem o Peranzzetta, tem os caras do piano mesmo né, que são os caras... Então eu acho até meio engraçado, o cara vai fazer o curso e nunca ouviu falar de nenhum deles, não tem o hábito de escutar, sei lá, de Elis Regina [por exemplo] não sabem dizer que tipo de piano é que se faz, quem é um César Camargo, isso eu acho que o mais comum, os alunos não tem muita idéia exatamente do escopo todo que é, que faz parte do piano popular, é uma coisa meio vaga assim na cabeça deles... é uma coisa meio genérica: "ah, o cara vai tocar uma música que não é música erudita no piano". Mas geralmente os caras não ouvem, não tem o conhecimento de escutar, não tem esse hábito (ENT. E1, p. 9).

César leva em conta o perfil do aluno para organizar e sistematizar os seus processos de ensino como descrevo mais adiante. Mas uma estratégia muito usada por ele é trazer gravações para os seus alunos ouvirem na sala de aula e reproduzir as músicas que eles estão aprendendo em CD's para que seus alunos levem e escutem em casa, pois, para César, há alguns aspectos relacionados à *performance* da música popular que não podem ser ensinados, ou seja, só podem ser aprendidos por meio da audição.

A segunda e a terceira categorias, que emergem dos dados de César, são entrelaçadas no texto a seguir, pois as justificativas dos processos de ensino e aprendizagem do piano popular apresentadas pelo professor César explicam a organização e a sistematização desses processos. Além disso, suas justificativas

emergem de suas concepções sobre o que é música popular e sobre o que é e como devem ser seus processos de ensino. A concepção de música popular para César é definida pelos estilos musicais que a compõem. Para ele, a bossa, o baião, o rock, o forró, o reggae entre outros fazem parte do repertório que compõe essa música. Outro fator de conceituação do campo popular tem a ver com o que o mercado de trabalho espera de um músico popular. César compreende que a característica do perfil de um músico popular voltado para atender à demanda do mercado de trabalho está no desenvolvimento das seguintes habilidades:

- 1) Saber se expressar por meio da improvisação e da utilização dos elementos teóricos, como as escalas e os encadeamentos harmônicos;
- 2) Integrar o conhecimento teórico e prático, ou seja, compreender a função dos elementos musicais utilizados na *performance* da música popular;
- 3) Compreender as características da linguagem do repertório popular, quer dizer, conhecer e executar os diferentes estilos da música popular nacional e internacional;
- 4) Desenvolver habilidades de criação musical. A criatividade está ligada às atividades de improvisação, de composição e de arranjo;
- 5) Dominar os conteúdos teóricos da música popular, como a leitura e a transcrição de músicas, usando vários tipos de grafia e a harmonia funcional;
- 6) Saber utilizar as funções básicas que se referem às mudanças timbrísticas de um teclado ou sintetizador eletrônicos;
- 7) Desenvolver uma percepção harmônica para perceber e acompanhar um encadeamento, por exemplo;
- 8) Possuir uma leitura razoável de partituras e de cifras à primeira vista.

Sobre tais habilidades, César explica com suas palavras:

[...] eu acho que o cara tem saber ler cifra né? [...] tem que saber improvisar. [...] ele tem que conhecer os vários estilos que você tem né, o baião, bossa, samba, como eu falei, na minha opinião, até os outros, rock, pop, não sei o que, enfim. [...] eu acho que na verdade quando a gente fala do piano popular, a gente acaba entrando também no aspecto do teclado porque na prática você acaba usando o teclado e muito porque não tem tanto piano por aí para você tocar. Então você na verdade fica meio pianista tecladista na prática [...] Então seria interessante ele também ter um certo conhecimento dessa área, de saber usar um teclado, de saber usar um timbre. [...] ter também uma percepção harmônica razoável pra conseguir assim se virar em vários contextos. Pra conseguir perceber um encadeamento e ir atrás, perceber... pro cara se achar ali – isso é importante nessa prática. E a leitura de partitura ajuda bastante também porque você muitas vezes também vai pegar o arranjo escrito de alguém principalmente quem vai gravar em estúdio

essas coisas, ele vai precisar pegar um arranjo escrito que ele vai precisar executar [...] não digo nem uma leitura assim que seja tão propriamente de piano, mas uma leitura que ele consiga ler uma divisão rítmica, consiga ler uma idéia melódica que tá colocada lá na parte (ENT. E1, p. 6 - 7).

Para César, o domínio dessas habilidades caracteriza tanto o pianista popular quanto o professor de piano popular. Ele justifica seus processos de ensino e aprendizagem com base na sua concepção de ensino e aprendizagem do piano popular em que as habilidades do piano popular, como improvisar e criar, estão integradas às habilidades do piano erudito como a leitura de partituras. No entanto, para César, as habilidades trazidas pelos alunos que estudam o piano erudito limitam-se à reprodução do que está escrito na partitura, bem como ao desenvolvimento técnico:

[...] uma coisa que eu vejo o maior contraste em relação ao pessoal por exemplo que vem, principalmente pelos alunos que vem do curso solo, de música... do piano clássico, erudito é que... não se pensa muito no que se tá fazendo né. Na verdade [essas] as pessoas aprendem a ler, a tocar, a interpretar tecnicamente, a executar, mas sem se preocupar muito sobre o que tá acontecendo musicalmente e nem tem muito espaço pro cara se expressar muito ali, ele tá muito... é uma coisa muito direcionada pro que tá escrito e o que tá escrito tem que ser seguido à risca (ENT. E1 p. 4).

Segundo Green (2001), na tradição formal do ensino de instrumento, há alguns princípios fundamentais, valores e objetivos compartilhados pelos professores de música erudita. Essa prática docente enfatiza o desenvolvimento da técnica para uma interpretação detalhada de um repertório específico de músicas. Além da ênfase na leitura de partituras e na técnica, César ressalta que a diferença entre o popular e o erudito está presente principalmente nas questões harmônicas, ou seja, no popular estuda-se uma harmonia funcional²⁴ que tem relação com o encadeamento dos acordes e no erudito, a harmonia tradicional de normas e regras para a condução de vozes.

Naquelas harmonias que você estuda tradicional de encadeamentos tem outras... tem algumas regras que a gente não segue, quer dizer, tem umas

²⁴ Entende-se harmonia funcional nesta pesquisa como aquela que classifica os acordes de uma tonalidade nas três funções harmônicas: tônica, subdominante e dominante. As notas das tríades do 1º, do 4º e do 5º graus de uma escala estruturam essas funções. O estudo da harmonia funcional orienta a análise harmônica a uma só tonalidade ao situar o grau do acorde dentro dela e estabelecer, dessa forma, a estrutura desse acorde (COLLURA, 2006, p. 5). Disponível em: <http://www.turicollura.com/sito/download/portogues/harmonia%20funcional_parte1.pdf>. Acesso em: 08/06/2010.

certas liberdades que a gente não pode ter lá na harmonia do piano... na música erudita (ENT. E1 p. 4).

César esclarece que as liberdades para a *performance* do piano popular referem-se ao não cumprimento das normas da harmonia tradicional como: evitar quintas paralelas ou preparar sétimas maiores, por exemplo. Outra diferença entre o ensino e aprendizagem do piano popular está relacionada à criação na música que abrange a improvisação, a composição ou o arranjo. Em partituras para o piano popular muitas vezes grafadas com símbolos de acordes ou melodias e cifras, e até mesmo aprendidas de ouvido, fica a cargo do aluno a criação do arranjo. Em contraste com o repertório erudito, no qual as músicas estão escritas da maneira como se deve tocar, César explica que na música popular a responsabilidade da criação deve ser jogada “nas mãos do aluno”. Na interface entre erudito e popular, César considera que o aspecto técnico no ensino do piano não tem muita diferença.

No que diz respeito às semelhanças e diferenças entre a experiência com a música erudita e a música popular, César afirma que o limite entre elas está cada vez menos definido e que considera difícil delimitá-las apenas levando em conta o repertório. Para César, uma das razões de tal dificuldade é que os músicos que tocam o repertório popular, atualmente, possuem não somente as práticas informais baseadas principalmente na audição, como também o conhecimento acadêmico e formal:

É... isso é uma questão complicada né, porque hoje em dia eu acho que esse... esse... esse limite [entre a música erudita e popular] está cada vez menos definido. Ainda mais que os músicos [...] quer dizer, aconteceu uma aproximação entre o lado acadêmico e do lado do pessoal que toca por aí – digamos assim né – toca na rua, toca nos lugares. Porque... eu acho que um vai meio em busca do outro pra conseguir se aprimorar e hoje em dia você vê as pessoas com formações bem sólidas e tocando música popular e até eu acho que é mais via de regra isso. Hoje em dia o pessoal está muito mais esperto do que, por exemplo, o pessoal que eu conheci antigamente. Quando eu era mais novo, mais garoto, ou o cara aprendia ali no ouvido e tal, tirando não sei quê e não sabia nada de coisa nenhuma ou o cara ia lá pro... pra academia aprender dentro da estrutura formal. Mas eu acho que isso tá... essa diferença tá, tá diminuindo muito. [...] eu conheço muita gente que toca e não sabe, quer dizer, às vezes o cara sabe lidar com a matéria, com as escalas, com o negócio, mas não sabe que nome é que tem aquilo, não sabe de onde vem, mas o cara sabe usar, ele sabe aquele acorde, sabe que usa aquelas notas ali, que vai ter aquela sonoridade mesmo que ele não consiga explicar isso ou aquilo. O cara às vezes não sabe nada disso mas funciona, toca e tudo mais ou menos baseado na audição (ENT. E1, p. 6).

As concepções de César refletem que a *performance* dos músicos populares inclui não somente as práticas informais presentes principalmente no início de suas aprendizagens, mas também o conhecimento que eles buscam nos contextos formais de ensino da música. Entendo que por causa da formação acadêmica que os músicos populares buscam - como afirma César - e do contato com a música ensinada nos ambientes de educação formal, não é possível delimitar o conceito de música popular tendo como parâmetro os seus representantes uma vez que as fronteiras de tais músicos são alargadas pelas influências que recebem nesses contextos.

Para César, as suas percepções sobre os alunos, as suas concepções sobre o perfil do pianista popular, bem como as suas concepções das interfaces e diferenças do ensino da música popular e da música erudita juntam-se às suas experiências profissionais como músico para justificar e conduzir a sistematização e organização do ensino e aprendizagem no piano popular. As reflexões sobre o currículo, a escolha do material didático, os processos de ensino e as interações professor-aluno compõem o cenário do curso de Piano Popular do CEP/EMB na visão desse professor.

Sobre o currículo do curso de Piano Popular da escola, César considera que os estilos musicais abordados no programa são muito restritos à música popular “sofisticada” que tem harmonias mais complexas como, por exemplo, o samba e a bossa nova. Para ele, de acordo com a sua atuação como instrumentista, o músico popular deve ser capaz de executar os estilos musicais e por isso o programa de Piano Popular deve conter outros estilos “mais simples” como o rock, o forró e o *reggae* por exemplo. Em suas palavras:

[...] a gente [os professores de Piano Popular] tinha que tentar abrir um pouco mais porque outras categorias de música, por exemplo, o rock né, a música pop [...] eu acho que às vezes meio que deixa de lado uma boa parte das coisas porque é uma coisa que eu como músico atuante nessa área, por exemplo, preciso e uso eventualmente no meu trabalho por aí e que a gente não contempla aqui às vezes... que o curso é muito direcionado pra esse lado da coisa mais... o lado mais sofisticado dessa produção né, mais a música... (ENT. E1 p. 5-6).

Dessa maneira, em sua opinião, o programa de curso deve ser ampliado tendo em vista as exigências do mercado de trabalho e seguindo o exemplo da *Berklee* - uma escola de música popular nos EUA - ampliando o ensino e aprendizagem do Piano Popular nos diversos estilos contemplados pela música

brasileira e internacional. Para ele, quando o assunto é estilos/ gêneros musicais, percebe-se que há carência de uma melhor sistematização e organização dos conteúdos relacionados.

É... eu acho que, em relação a esse curso por exemplo, pra mim o piano popular ele abrange mais coisas do que só repertório de jazz e bossa [...] Mas quando eu vejo os programas... eu andei pesquisando muito coisas na internet [...] então você entra por exemplo na Berklee, que é uma escola super conceituada é... os cursos da Berklee vão desde Hip Hop até escrita para Big Band [...] e tudo dentro daquele formato que tá ali, o curso, você aprende as técnicas, como é que faz e tal, quer dizer, pra eles tudo isso é uma linguagem válida e funcional e o cara vai tá aprendendo, vai tá aprendendo pra trabalhar com aquilo também (ENT. E1 p. 6).

Tendo em vista preparar o aluno para o mercado de trabalho no que diz respeito à *performance* dos variados estilos musicais, César afirma que em sua prática docente procura trabalhar o repertório das apostilas desenvolvidas em conjunto pelos professores do Núcleo de Piano Popular com o repertório de interesse do aluno muitas vezes conectado ao contexto profissional desse aluno.

5.4.1 Estilos/ gêneros

Como parte da sistematização e organização do ensino e aprendizagem dos estilos/ gêneros musicais no piano popular, César utiliza alguns suportes didático-pegagógicos como um *playback* com a base de bateria e baixo para acompanhar o aluno em determinado estilo que ele está aprendendo. Em sua opinião, o estudo fica mais interessante, do que usar um metrônomo, e auxilia, principalmente, para que o aluno pegue o *swing*. Além disso, César incentiva o aluno a ouvir gravações de pianistas populares em geral e principalmente das músicas que ele está aprendendo. Segundo ele, esse procedimento permite que o aluno

“vá escutando pra ir pegando certas coisas mesmo de ouvido que não dá pra passar falando” (ENT. E1, p. 8).

5.4.2 Leitura

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem do piano popular, os dados são coletados a partir das observações de aulas e esclarecidos pela segunda

entrevista com César. Os detalhamentos dos processos de ensino desse professor envolvem a leitura de partituras, tanto de notação tradicional como de melodias e cifras, a improvisação tendo como base uma progressão de acordes, os conhecimentos e usos da harmonia funcional, o aprendizado do *swing* por meio da audição de *performances* de pianistas populares e a orientação do dedilhado.

Com relação ao ensino da leitura de partituras com notação tradicional, o trabalho do professor é guiado de acordo com o perfil do aluno. Nas observações das aulas, percebe-se que, com um dos alunos, César insistia para que ele tocasse os ritmos e as notas conforme o que estava escrito na partitura. Com outro aluno, a preocupação do professor era a expressão com que o aluno procura sentir o *swing*. No primeiro caso, o aluno – André – já toca profissionalmente e, embora o seu interesse fosse aprender a leitura, o processo de aprendizagem é lento e demorado conforme César explica:

[...] o André tem uma resistência com essa coisa de ler, então ele tende a fazer uma coisa que ele sabe mais ou menos de ouvido misturado com o que ele já conhece misturado com alguma coisa que ele me vê fazer e acaba que ele passa por cima [...] Então no caso dele, eu dou uma reforçada nisso pra forçar ele um pouco a realmente prestar atenção, [por]que às vezes ele até bota a partitura ali, mas ele decora assim mais ou menos [...] e chega aqui tocando do jeito dele e aí eu falo: “não, pega daqui desse compasso” e ele não sabe, ele não tá mais seguindo nada [...] eu cobro um pouco mais dele especialmente nisso porque eu sei que no caso dele a leitura é uma coisa meio deficiente (ENT. E1, p. 11).

Os processos de cobrar do aluno exatidão na leitura das notas e dos ritmos grafados na partitura e executar a partir de qualquer lugar da partitura constituem uma maneira para garantir que o aluno realmente desenvolva a habilidade de leitura dos símbolos gráficos tão bem ou de forma aproximada às suas excelentes habilidades auditivas. Para Green (2001), o momento em que os músicos populares procuram desenvolver os conhecimentos e habilidades da leitura e escrita musicais acontece quando já são profissionais e percebem a necessidade para a sua profissão além de considerarem a prática docente como outra oportunidade de trabalho. Tal habilidade falta aos músicos profissionais e para Maranesi (2007) eles precisam de alguém capaz de traduzir suas idéias em algum tipo de notação musical. Já no segundo caso, a aluna – Carolina – possui uma vivência no piano erudito e domina a leitura de símbolos musicais muito bem:

[...] no caso da Carolina que tem uma leitura muito boa o que eu acabo fazendo é justamente tentar fazer o outro lado, é tentar deixar ela se livrar um pouco do que tá ali escrito pra tentar soltar mais os bichos. Então eu trabalho exatamente o contrário do que eu faço com o André porque ele já tem isso muito, muito porque ele já toca por aí, ele tá acostumado a se virar e aí eu pra equilibrar... No caso do André, eu puxo mais pro lado da leitura, no caso da Carolina, por exemplo, eu puxo mais pro lado de tocar sem se preocupar com isso (ENT. E2, p. 12).

Nessa situação de ensino e aprendizagem, César age de maneira inversa. Incentiva a aluna a criar e improvisar sem se preocupar muito com os símbolos escritos. A intenção do professor é que Carolina aprenda e se expresse sobre o estilo musical da peça e para isso ele fornece arquivos de áudio de pianistas populares. Para Green (2001) e Maranesi (2007), outra maneira de exercitar a leitura e a decodificação dos símbolos escritos é por meio do desenvolvimento de hábitos da escuta, da prática da percepção harmônica e da interpretação do estilo.

O ensino e aprendizagem da leitura das notas se dá também por meio do que César chama de “leitura mental”. Nesse tipo de leitura, os processos utilizados são ler as notas antes de tocar no instrumento e relacionar as notas às frases ou às partes da música de maneira que o aluno se familiarize com aquela música. Em suas palavras, César explica sua estratégia:

[...] pegar uma partitura e ler: “do, re, mi, fa” e tentar imaginar como é que seria quando eu estiver [tocando] antes de ir pro instrumento tocar. Eu acho isso... ajuda a quebrar essa barreira do cara com a parte né, dele olhar a partitura... que às vezes o cara olha a partitura ali e fica olhando e aí dá uma travada pra tentar botar uma nota e outra e não acontece nada e eu falo: “não, crie uma certa intimidade com essa parte, dá uma olhada nela e veja que nota é, aqui é mi, aqui é fa, é do. Ah, tá, a melodia tá começando no do e vai até o mi”. É mais pra tentar se familiarizar mais (ENT. E2, p. 11).

Além dos processos acima mencionados, César divide a partitura em partes separando, por exemplo, um padrão ritmo, uma progressão de acordes, ou uma digitação/ dedilhado. Dessa maneira, ele ensina aos alunos como isolar determinadas partes que apresentam problemas de natureza técnica ou interpretativa que eles não conseguem resolver tocando todas ao mesmo tempo. Essa prática originou-se de sua própria experiência de aprender a ler músicas mais complexas:

[...] eu gosto de isolar. Na verdade essa coisa tem a ver com o jeito que eu aprendo também. Talvez seja uma coisa muito mais minha que eu aplico nos

outros do que propriamente uma coisa que eu li de técnica de ensinar ou coisa assim. Eu gosto de concentrar em partes, então se eu to vendo um negócio que tem um monte de coisas que eu não consigo resolver então eu falo: “não perai vamos por partes então primeiro...” deixa eu entender esse ritmo, deixe agora eu entender esse acorde, deixa eu entender essa digitação sei lá. Então é um jeito que eu encontrei de passar em cima dos meus problemas e aí eu acho que rende muito mais do que você tentar ficar tentando em fazer tudo ao mesmo tempo e não resolvendo coisa nenhuma (ENT. E2, p. 17).

O professor orienta seus alunos para que não fiquem sempre retomando a execução da música do início depois de “engasgar” em algum trecho. Segundo ele, esse procedimento incentiva que o aluno continue insistindo no erro daquelas partes em dificuldade. O correto é que o aluno resolva o seu problema técnico e de leitura desses trechos para depois prosseguir na execução de toda a música.

Os processos para a leitura de melodias cifradas estão relacionados à formação e encadeamento dos acordes no contexto do piano e às questões estilísticas das obras. Para Faour (2006), cifras é o nome que se dá à combinação de letras e números que indicam as notas que formam um acorde, é um código que determina a harmonia de uma música. Tais partituras de melodias e cifras podem ser encontradas no *Real Book* e nos *Song books* (MARANESI, 2007, p. 11-13).

No caso da formação dos acordes, César orienta que os alunos mais iniciantes comecem a tocar e a encadear²⁵ apenas a terça e a sétima dos acordes das progressões apresentadas nas músicas cifradas para depois acrescentar as demais como a quinta e a nona por exemplo. No que diz respeito ao estilo da música, ele explica que nos estilos mais simples como o rock, por exemplo, deve-se ter o cuidado para não perder as características desse estilo.

[...] quando eu estou trabalhando com harmonia mais simples, de tríades e tal, de repente uma música tipo *Yesterday* né que não bota sétima maior não bota nada disso, quer dizer, é mais em cima de tríades, aí eu dou esse tipo de idéia: “oh você pode de repente colocar aqui uma nona pra dar um colorido e tal, mas sem fugir muito do estilo ali e tal” porque não adianta eu querer sofisticar uma música que tem uma harmonia mais simples, dessa coisa rock e pop. Então eu tento respeitar (ENT. E2, p. 18).

Além de aprender partindo de uma notação de cifras, o professor propõe também que o aluno faça o caminho inverso identificando e cifrando o acorde e suas

²⁵ Encadear é passar de um acorde para o outro aproveitando as notas em comum entre eles.

extensões (quartas, sextas, nonas etc.) em uma partitura para piano de notação tradicional.

5.4.3 Composição/ Improvisação

A sistematização e a organização dos processos de ensino e aprendizagem da improvisação são guiadas pelas concepções de César sobre o que é e o que não é improvisar. Para ele, a improvisação é praticamente uma composição criada em tempo real com um motivo – ou idéia – que vai se desenvolvendo, estendendo e conduzindo o ouvinte para um clímax e, depois desse ápice, à resolução. O seu pensamento é de que haja sempre uma coerência no desenvolvimento das ideias no sentido de que se torne outro tema ou outra melodia para a música. Na sua concepção, improvisação não é apenas aprender a memorizar frases prontas ou arpejos para serem utilizados isoladamente. Em suas palavras,

[...] o que interessa é realmente o trato melódico, como você conduz, a escala tá ali pra te dá um suporte, mas se você ficar só fazendo arpejos e frases prontas, você não vai conseguir construir uma coisa coerente no desenvolvimento da música, [pois] quando a música estiver andando, vai ficar um monte de coisas soltas que não se encaixam [...] quando eu falo de escala, falo escala pensando na nota que você tá e qual é a próxima nota que você pode dar se está subindo com essa idéia, ou descendo, enfim, é muito mais melódico do que de ter que encaixar a música nos acordes (ENT. E2, p. 13).

César enfatiza que na improvisação na música popular, o que realmente importa é a condução melódica. Para atingir essa competência ou habilidade com alunos iniciantes, ele relata que adota os seguintes processos: 1) fornece alguns elementos, as três primeiras notas da escala por exemplo; 2) orienta que o aluno brinque com as notas, ou seja, realize variações melódicas ou rítmicas; 3) pergunta ao aluno as notas no novo acorde estimulando que o aluno reflita sobre a sua prática quando na exploração melódica há mudança harmônica; 4) solicita que o aluno novamente trabalhe com idéias rítmicas ou melódicas elaborando pequenas frases com sentido musical e 5) amplia gradativamente os comandos até que o aluno esteja criando melodias, variando-as e improvisando sobre temas dados e encadeamentos harmônicos diversificados. Tais processos dependem do desenvolvimento do aluno,

[...] se o aluno for andando eu vou dando corda. Se eu sentir que ele travou eu puxo mais pra trás, eu faço o caminho inverso, limito mais para poder ter menos problema pro aluno pensar (ENT. E2, p. 12).

Com os alunos já experientes, seja porque estão em níveis mais avançados, seja porque tocam profissionalmente, César trabalha a partir dos elementos trazidos pelos alunos e que se baseiam nas suas vivências musicais. Ele explica seu procedimento:

Então por exemplo, quando eu vi o André: “ah, improvisa aí né?” Quando eu vi que ele tava seguindo uma coisa de blues, [o aluno estava improvisando sobre uma música de *blues* escrita e pegou a sequência dos acordes dessa música e começou a improvisar], eu pensei: “vou aproveitar isso e vou trabalhar em cima da escala de blues” e aí começando com a forma mais simples que seria a escala pentatônica. Quando ele começou a ficar mais à vontade eu falei: “não, você pode colocar essa notinha e tal”, aproveitando algumas coisas que ele já deu [o professor ampliou da escala pentatônica para a escala de *blues*] (ENT. E2, p. 12).

Em geral, as estratégias de César para o ensino da improvisação seguem uma sequência do mais fácil para o mais difícil, ou amplia o aprendizado do que o aluno já sabe. O andamento do processo de aprendizagem se dá de acordo com o *feedback* do aluno.

5.4.4 Acordes e encadeamentos

No ensino da harmonia, César se preocupa com que o aluno conecte o seu conhecimento teórico à prática instrumental. Para ele, o aluno deve ser capaz de pensar nas notas do acorde no momento em que ele realiza o encadeamento de acordes de uma melodia cifrada. Esse processo não só utiliza o raciocínio cerebral, mas também o envolvimento da visão. Por isso, César, em algumas situações, retira a partitura da frente do piano porque

[...] não tem muito sentido o aluno trabalhar a harmonia se ele não estiver pensando nas notas: terça, sétima, grau, quarto grau, primeiro grau e qual o caminho que está acontecendo (ENT. E2, p. 13).

A memorização, para César, nesse momento em que o aluno está pensando nos acordes, não é muito bem-vinda no início da aprendizagem. O professor se preocupa com o aprendizado do aluno e se realmente ele não está simplesmente

decorando as posições dos acordes nas mãos. Para ele, o aluno precisa sempre estar pensando no que está fazendo e saber aplicar esse conhecimento em qualquer contexto musical. O objetivo de César ao ensinar os conhecimentos harmônicos é conseguir que o aluno chegue a um nível de consciência na qual ele consiga enxergar as semelhanças e as diferenças das progressões harmônicas e saiba compará-las e usá-las nas diferentes situações musicais:

o interessante pra mim é que ele [o aluno] aprenda de onde saiu aquelas notas, o que ele pode fazer com essas notas, pra que lado vai uma e pra que lado ele vai levar a outra, é II-V - tem uma coisa que eu sempre falo: “quando é II-V baixa a sétima que você já tem os II para os V”. Então eu trabalho o tempo inteiro falando essas coisas pra isso ficar natural pro aluno (ENT. E2, p. 17).

César contempla a harmonia nos seus processos de ensino e aprendizagem do Piano Popular, pois é importante para o músico popular não apenas reconhecer auditivamente e memorizar alguns clichês. A vantagem, segundo ele, em reconhecer os acordes, as progressões, as funções e as tonalidades é ser capaz de passar os conhecimentos aprendidos de uma música para outra por meio da identificação das ocorrências musicais.

5.4.5 Swing

O *swing* é um assunto que permeia vários momentos das aulas de César, bem como do discurso nas entrevistas. O conceito dessa palavra – *swing* – parece conectado às questões expressivas presentes na interpretação do músico. Faour (2006) entende que o *swing* pode ser compreendido como a interpretação de padrões ritmicos, sejam eles harmônicos ou melódicos, usando diferentes articulações, intensidades e dinâmicas²⁶.

Para César, *swing* também está relacionado à parte rítmica da música e diz respeito às nuances que caracterizam um estilo musical. Ele deduz que o problema dos alunos em relação a tal aspecto está na falta do hábito de ouvir música. O seu conselho aos alunos baseia-se na sua crença de que a única maneira do aluno

²⁶ A pesquisadora Faour (2006) discorre sobre *swing* um subtítulo do capítulo 3 de sua dissertação a partir de autores que discutem os conceitos de articulação, intensidade e dinâmica. Nesta pesquisa, não julguei ser necessário tal discussão uma vez o conceito deste termo está relacionado ao pensamento do professor César.

interiorizar e sentir o *swing* de um estilo musical é escutando música daquele estilo. Ele explica para um aluno:

[...] você tem que escutar mais jazz. Você tem que se acostumar, ouvir mais para essas nuâncias irem [se desenrolarem]. Não tem outro jeito de entrar que não seja escutando (ENT. E2, p. 14).

Embora César utilize outros processos de ensino na sala de aula, ele acredita que muitas vezes a deficiência do aluno está na falta de referências dos estilos da música popular.

[...] eu realmente acho que essa parte aí do swing depende muito mais da pessoa ouvir, sentir e interiorizar do que eu tentar ficar explicando como é que é: “não, é mais assim, é mais assado” [...] eu acho que é uma deficiência que você só consegue resolver mesmo se envolvendo com a música né, ouvindo a música, tocando junto, eu falo: “oh, pega uma gravação, ouve e tenta fazer junto, tocar junto pra você ir entendendo porque você tá fora do negócio” (ENT. E2, p. 14).

Os processos de César para o ensino do *swing*, além de fornecer áudios de músicas no mesmo estilo do repertório, é que os alunos ouçam o que estão aprendendo. Ele também utiliza outras estratégias como tocar junto com o aluno e fornecer informações verbais para auxiliá-lo no momento em que ele está tocando. Nas palavras dele:

Então ou eu mostro como é que é e fico tocando junto como eu fiz aqui ou eu boto a pessoa para ir tocando e soltando um pouco mais: “agora vai mais pra cá, vai mais pra lá, pensa um pouco mais pra frente, um pouco mais pra trás, conserta, pensa, subdivide o tempo, pensa em 6 por 8 ao invés de pensar em 2 por 4” enfim eu vou trabalhar essas coisas. [...] Aqui na sala, é basicamente como eu tava fazendo aqui, é tentar tocar junto com a pessoa pra ela sentir mais ou menos quando ela tá fazendo pra frente, pra trás... (ENT. E2, p. 14).

Um exemplo dessa prática docente acontece com a aluna Carolina que estava aprendendo o *swing* da música “Mojave” de Tom Jobim. Essa música, embora toda notada em uma partitura para o piano, requer um certo conhecimento do estilo jazzístico para a sua *performance*. A figura1 abaixo mostra os oito primeiros compassos onde a aluna deve sentir o *swing*:

The image shows two systems of musical notation for the piece 'Mojave'. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The time signature is 3/4. The first system has six measures with chords Am7, Bm7, E7(#9), Am7, Bm7, and E7(#9) indicated above the notes. The second system also has six measures with the same chord sequence. The bass line in both systems features a simple rhythmic pattern of quarter notes and eighth notes.

Figura 2 – Mojave/ versão para piano solo (música de Tom Jobim e arranjo de Almir Deodato)

César descreve os seus processos de ensino no intuito de garantir que a aluna tenha confiança para estudar sozinha. Como Carolina já possui conhecimentos anteriores no estudo da música clássica, o professor prefere utilizar o conceito teórico e quantitativo da quiáltera para exemplificar o *swing* do jazz apesar de o *swing* “real” possuir um raciocínio numérico e de execução aproximado, mas não exato. César, ao justificar a sua escolha pela quiáltera, explica a estratégia que usa no momento da aula:

[...] eu não queria ter falado desse jeito porque não é exatamente quiáltera mas pelo menos é algum jeito pra ela começar a trabalhar, vai começar... se ela começar a pensar em quiáltera ela já vai começar a sair pelo menos do 1 e 2 e 3 né? E isso vai dar um pouco mais de molejo pra ela. É aquela coisa, primeiro eu falo que é assim e depois eu falo: “não é bem assim não, vamos agora... agora que você entendeu isso, vamos tentar puxar um pouquinho pra lá e pra cá”. É como o pessoal às vezes explica a... quando eu fui fazer umas aulas... eu fiz umas aulas de bateria aqui com o Paulinho e por exemplo aquele prato do jazz né? Você anota, escreve e fala pros alunos como uma quiáltera de 3 mas na verdade não é exatamente uma quiáltera de 3, ela não tá exatamente numa quiáltera de 3, ela é tempinho um pouquinho diferente, só que se você já for explicar pro cara: “não, na verdade é uma quiáltera de 5 que você faz 3 e 2”. O cara já vai enlouquecer e vai falar: “não vai dar certo”. Então a gente meio que simplifica, dá uma estilizada na coisa pra poder dar alguma referência pra pessoa e aí depois vai puxando né, puxa mais pra cá, puxa mais pra lá né. Mas eu sempre procuro deixar de uma maneira que o aluno leva pra casa e trabalhar, senão ele fica parado né? O cara chega lá e trava, não faz nada. Aí chega na próxima aula e eu vou ter que lidar com o mesmo problema de novo né? (ENT. E2, p. 14-15).

César traz a sua experiência como aluno, na sua fala acima. Interessante notar em muitos momentos a ação pedagógica dele é guiada por suas experiências, tanto da formação musical, quanto da atuação profissional. Para ele, o importante no ensino do *swing* é que o aluno começa a desenvolver a percepção de si mesmo em relação à sua *performance*. Este já é um começo para futuros desenvolvimentos nessa área. Em seu relato sobre a Carolina:

[...] ela falou assim: “ah, realmente eu to fazendo o negócio bem duro” ela tá sentindo que tá duro, então se ela tá sentindo que tá duro é porque ela tá percebendo que tem um outro swing. Então isso pra mim é interessante porque ela tá notando, tem gente que às vezes nem nota, acha que tá tudo certo. Ela já sentiu que tá meio duro, ela tá sentindo então a diferença e eu acho que isso aos poucos vai soltar. Mas eu já tive casos de alunos que realmente tem uma dificuldade muito grande, muito muito grande e eu não consegui (ENT. E2, p. 14).

Além de explicar “matematicamente” o fenômeno do *swing*, César ora faz com a boca os sons da bateria e ora percurte o ritmo no seu corpo, seja para demonstrar o *swing* ou acompanhar enquanto o aluno executa no piano. Ele explica que esses processos auxiliam para que o aluno internalize o *swing*:

Eu acho que você... quando você tá... quando a gente toca música popular, na verdade fica... muitas vezes a gente tá com baterista, com baixo e esse tipo de condução ajuda você a se achar no tempo, a fazer o swing. Quando você não tem isso, você tem que pensar nisso, você tem que meio estar com isso dentro de você acontecendo, quer dizer, quando eu to lá fazendo um swing de bossa, na minha cabeça eu to imaginando um batera, um baixo, um negócio assim, uma sessão rítmica que vai me dar suporte. Até para... justamente como apoio né. É uma coisa meio de você ter, não ficar só no que você tá fazendo aqui mas se imaginar no meio de um contexto, que aí normalmente, isso ajuda a música a entrar, ter o swing que precisa ter (ENT. E2, p. 15).

Para ele, tal procedimento ajuda o aluno a ouvir externamente, mesmo que ele não esteja pensando ainda internamente enquanto toca. E, na sequência, esse aluno interioriza a divisão rítmica do estilo musical e adquire a referência musical para executar o *swing*.

5.4.6 Dedilhado

O último aspecto analisado em relação aos processos de ensino e aprendizagem relaciona-se ao dedilhado. César conta uma experiência em que

escolhe várias partituras com versões diferentes de dedilhados para a mesma obra e assiste vídeos de diferentes pianistas eruditos executando uma única música. Nesse relato, ele conclui que a escolha da digitação de uma peça é muito individual e o importante para a decisão é que o aluno consiga ter um resultado musical expressivo e com o menor esforço possível, ou seja, a sua escolha dos dedos não pode ser complicada a ponto de se tornar um problema. Nas palavras de César:

[...] o importante de dar técnica é você conseguir ter resultado musical quer dizer você tem que tocar... a coisa tem que sair limpa, tem que sair clara e expressiva né e que demande o menor esforço possível pra justamente pra não te atrapalhar pra você não criar um problema na hora que você for tocar você ter menos chance de errar se você fizer de outro jeito (ENT. E2, p. 19).

Baseado na sua experiência, César procura interferir no dedilhado que o aluno escolhe apenas quando observa que há muita complicação, mas a atitude do professor é apenas sugerir porque ele considera que há diferentes soluções para a variedade de curvaturas da mão humana. Essa interferência ocorre mais vezes nas aulas dos alunos iniciantes e que não possuem experiências anteriores na *performance* pianística.

6 “O PIANO POPULAR ABRE ESTA BRECHA PRA VOCÊ ENTENDER MELHOR TUDO O QUE ESTÁ ACONTECENDO DENTRO DE UM CONTEXTO MUSICAL”: A PRÁTICA DOCENTE DE NARA

Os processos de ensino e aprendizagem de Nara têm relação com a trajetória musical da professora que envolve sua formação musical e docente, a atuação profissional como professora e a prática docente no Piano Popular do NuMP do CEP/EMB. Na época desta entrevista, Nara atuava como professora de música há dez anos no Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) e há nove anos no Núcleo de Música Popular (NuMP). Sua formação acadêmica inclui graduação em Educação Artística – Licenciatura em Música em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do centro-oeste do Brasil e pós-graduação em Musicoterapia.

A conduta na qual a prática docente de Nara se baseia tem como princípios: 1) desenvolver no aluno o prazer de tocar; 2) motivar e despertar o interesse dele pelo repertório que está sendo estudado – em algumas situações o aluno escolhe o que quer tocar; 3) ensinar conhecimentos e habilidades comuns às práticas informais e à educação musical formal; 4) elevar a auto-estima do estudante e, 5) conscientizá-lo do seu papel social frente ao seu próximo e à sociedade. Nesse sentido, Nara concorda com alguns princípios das aprendizagens informais pregados por Green (2001) que dizem respeito à escolha da música pelo aprendiz e da utilização das práticas informais que fazem parte da produção da música popular.

A professora explica que a sua função é entender e ajudar o aluno a progredir nos seus estudos musicais. Nesse sentido, o professor de música é

[...] um pouquinho pai e mãe, é um pouquinho educador, um pouquinho psicólogo, a gente é um pouquinho de um universo dele aqui dentro dessa sala de aula (ENT. E1, p. 7).

A sua concepção de formação de um músico envolve a consciência de seu papel como *performer* que, ao subir no palco para se apresentar, pense naquele que está sentado no auditório para ouvi-lo. Ela entende que as atitudes desse aluno, técnico em instrumento devem refletir os seus valores como ser humano que valoriza e compreende o outro.

A minha maior preocupação, que é o que eu tento passar para os alunos, é que eles possam entender o outro e não ser só aquele que intermédia o papel – que é a partitura – e o piano (ENT. E1, p. 8).

Para a função de professor, Nara considera ser importante formar alguém capaz de compartilhar os sentimentos, participar do fazer musical e crescer junto com os progressos do seu aluno.

Que ele seja aquele professor que passe aquele prazer de estar com uma música e... de entender o que o outro está sentindo também. Porque o professor não é só aquele que tá ali sentado ouvindo. Se o professor não participa junto a coisa não anda, então a minha preocupação é essa também. É passar valores pra que, sei lá, esse valor entra nele e ele possa passar esses valores pros outros também (ENT. E1, p. 8).

Observa-se no perfil de Nara o predomínio da educação musical formal na prática docente do piano popular; a influência da sua formação musical no piano popular na prática docente; a não validação de sua *performance* e da sua experiência profissional como pianista e arranjadora para a sua atuação docente no piano popular e a valorização de conhecimentos e habilidades relacionados à leitura musical convencional e cifrada; à aprendizagem visual influenciada pela topografia e visualização do instrumento; à técnica instrumental envolvendo as escalas, os acordes e o dedilhado; à transposição e incorporação de padrões e clichês rítmicos para *performance* da música popular.

6.1 “A MINHA FORMAÇÃO FOI SEMPRE TOCANDO MÚSICA ERUDITA COM VONTADE DE TOCAR MÚSICA POPULAR”: FORMAÇÃO MUSICAL E DOCENTE DE NARA

Nara começa a sua formação musical aos 12 anos de idade em uma escola particular de música do Plano Piloto – para ela, o seu início na música é considerado tardio. Nesse período predominam as aulas individuais de piano e as aulas teóricas coletivas realizadas em horários distintos e professores diferentes. As práticas musicais vivenciadas são a *performance* solo de músicas do repertório erudito/clássico. Sobre esse modelo de ensino e aprendizagem, Green (2001) ressalta que em tais aulas há o predomínio da técnica, da *performance* e da interpretação do repertório. Nesse contexto de educação musical formal, Nara permanece por aproximadamente 10 anos e depois segue seus estudos em música no curso de

Graduação em Educação Artística – Habilitação em Música, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Plano Piloto. Para ela, a sua formação sempre foi focada na educação formal com o repertório da música erudita, mas com o desejo de um dia aprender a tocar o piano popular.

A minha formação começou tarde já, com 12 anos. Comecei a estudar com 12 anos chorando muito pro meu pai me colocar em uma aula de piano porque uma vizinha chegou com um piano e eu achei lindo e tive vontade de estudar. A minha formação foi basicamente erudita, foi erudita até a... o nível superior. Sempre tocando música erudita, com vontade de tocar música popular mas nunca peguei (ENT. E1, p. 1).

O contato de Nara com a música popular acontece no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) quando é contratada como professora de Piano Suplementar. Nesta época, Nara é convidada pela coordenadora do Curso de Piano Popular a trabalhar na elaboração do programa e do material didático do nível básico de piano popular que até então não existia na escola. Ela começa a ter encontros semanais com a professora que se transformam em momentos de aprendizado do Piano popular. Nesse contexto, Nara vivencia práticas musicais em que a teoria era colocada em prática na *performance*, a criação musical ultrapassa os signos musicais grafados nas partituras, os conhecimentos harmônicos são visualizados nas teclas do piano e o repertório contempla outros estilos/ gêneros nunca antes executados. Para ela, o estudo do Piano Popular possibilita a melhor compreensão dos conteúdos musicais. Em suas palavras:

Aquilo assim do erudito que é muito voltado mais para o que está escrito, aí o piano popular abre essa brecha toda pra você entender melhor tudo o que está acontecendo dentro de um contexto musical (ENT. E1, p. 1).

Nara considera que a sua formação docente para atuar com o piano popular foi adquirida principalmente com a coordenadora e com o trabalho de escolha do repertório para o curso básico realizado sob a orientação dela.

[...] essa minha formação [para o piano popular] começou com a própria Elenice porque é algo pra mim que era novo. E aí eu comecei a trabalhar junto com ela o repertório a ser escolhido, eu trabalhava junto com ela esse repertório (ENT. E1, p. 3).

Conhecimentos pedagógicos também foram adquiridos no seu curso superior de Licenciatura em Música. Além disso, o crescimento e o amadurecimento da sua prática docente são atribuídos às experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula com os alunos de piano popular. Araújo (2005) ressalta que, dentre as fontes sociais em que os professores de piano buscam o conhecimento pedagógico, estão as interações sociais desenvolvidas entre os seus professores orientadores e colegas e as experiências acumuladas pela prática cotidiana adquirida nos processos de interação professor-aluno.

Fez parte da formação docente de Nara a sua atuação no piano erudito em escola de música particular, em aulas particulares e em escolas de educação básica.

6.2 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE NARA

Nara leva em conta que a sua experiência profissional mais significativa no piano popular é a sua atividade docente. No decorrer da entrevista, entretanto, duas outras práticas profissionais se destacam no relato da professora: a de pianista acompanhante e a de arranjadora. Em sua vivência de tocar na igreja acompanhando o canto congregacional, ela destaca o aperfeiçoamento da sua leitura de cifras e como consequência, a sua *performance*. Em suas palavras, Nara explica seus avanços na execução dos hinos “cifrados” na igreja:

o que ajudou muito a expandir [a execução de cifras] e a melhorar a forma de tocar (ENT. E1, p. 4).

Além da *performance*, a professora considerou o repertório da música popular e a visualização dos conteúdos musicais no teclado como conhecimentos e habilidades que fizeram parte da sua formação no piano popular.

Foi esse repertório [do piano popular] que me deixou assim com a cabeça mais aberta para trabalhar com os alunos. Também a visualização das notas no teclado. É você trabalhar: pegar um acorde, desse acorde você trabalhar com transposições percebendo que a posição da mão ela é idêntica (ENT. E1, p. 3).

Como professora de música, Nara trabalhou em diversos contextos formais, além do CEP/ EMB. Ela atuou como professora de piano erudito/ clássico em

escolas particulares de música e em aulas particulares na sua casa. Em uma escola de ensino básico, ela foi professora de crianças do ensino fundamental, oferecendo a disciplina Teclado em Grupo – ocasião em que coloca em prática os seus conhecimentos e habilidades de arranjadora.

A minha atuação basicamente é dando aula. Não toco fora... toco na igreja. [...] Vinte e sete anos [de atuação profissional]. Eu trabalhei no Instituto de Música durante dezessete anos, depois eu fui pra um colégio de ensino regular concomitante com a escola de música e lá eu desenvolvi um projeto de turno integral da escola com teclados, onde eu colocava assim, nove teclados tocando ao mesmo tempo. As aulas eram em grupo e eu sempre direcionava as aulas pra música popular dentro de uma escolha de cada aluno. Foi um projeto muito bom, muito interessante, e onde os arranjos, eu fazia os arranjos para que os alunos pudessem tocar ao mesmo tempo como em uma orquestra. Em uma ocasião fiz um arranjo para nove teclados divididos em três vozes fazendo uma apresentação no final de ano (ENT. E1, p. 4-5).

Percebe-se que as demandas da prática docente exigem do professor o desenvolvimento de habilidades musicais que muitas vezes não fazem parte de seu curso de formação docente. Nesse caso, Nara mobiliza um conhecimento aprendido nas aulas de piano popular em suas aulas de teclado em grupo. Abstrai-se dos trabalhos de Gomes (2008), Maranesi (2007) e Faour (2006) que a função de arranjador é relevante nas atividades cotidianas do pianista popular.

No CEP/EMB, a professora Nara inicia, em 2000, como professora de Piano Suplementar e, após um ano de exercício nessa disciplina é convidada para participar da elaboração do Curso Básico de Piano Popular tornando-se, desde então, professora do piano popular.

Há três anos, a escola criou uma disciplina que é oferecida aos alunos que estão no primeiro semestre. A Oficina de Teclados teve como objetivo acompanhar o conteúdo teórico-musical da disciplina Percepção e Estruturação Musicais 1 – PEM 1 - por meio do teclado. Nara incorporou à sua experiência docente as aulas coletivas da oficina. Ela explica que nessa disciplina, que atende no máximo quinze alunos por turma, os seus processos de ensino e aprendizagem tomam emprestados conhecimentos e habilidades do piano popular. Tais processos abrangem noções de improvisação, leitura de notas no pentagrama, topografia do teclado, escalas e acordes, padrões ritmicos – no corpo e no instrumento – e coordenação motora. Em suas palavras:

[...] eles tem um teclado na frente e ali estão as ferramentas que eles vão utilizar, que é o som. Trabalho uma oficina mesmo onde cada um vai experimentar os sons que eles escolhem, e experimentar um tocando sozinho ou com o outro. Um tocando em sequência ao outro até que eles conseguem entrar em uma harmonia sonora criada por eles mesmos. A aula é iniciada desta forma. Em seguida eu começo a trabalhar com eles a localização das notas, onde eles vão buscar as sonoridades numa escala musical, sendo assim, iniciado o trabalho dou sequência com as melodias cifras e o ritmo. O ritmo também é trabalhado com o corpo. Eu digo aos alunos: “nós vamos brincar”. Faço uma roda e vamos trabalhando a pulsação e dentro dessa pulsação, trabalho com as figuras musicais: semínima e colcheia. A coordenação motora passa a ser foco quando trabalho com os alunos a alternância de figuras rítmicas com as mãos e os pés. (ENT. E1, p. 8-9).

No relato acima é percebido processos das práticas informais quando a professora enfatiza a habilidade auditiva para a criação coletiva e o aprendizado da escala musical. Como processos da educação formal, Nara destaca os conteúdos musicais relacionados às escalas e às figuras rítmicas.

6.3 A ATUAÇÃO DOCENTE NO NÚCLEO DE MÚSICA POPULAR (NUMP)

Como professora de piano popular, Nara atende alunos com diferentes características. Sob o seu ponto de vista, esses alunos são de variadas faixas etárias – desde crianças até terceira idade, possuem tempos de aprendizagem diversos - relacionados, por exemplo, ao desenvolvimento da coordenação motora ou da leitura musical – e têm a expectativa de desenvolver a *performance* musical incluindo a criação musical.

Alunos de todos os jeitos, de todas as idades. Já tive um aluna com 80 anos de idade que conseguiu tocar dentro da limitação dela. Tive alunos senhoras já com uma certa dificuldade para execução. Tive crianças maravilhosas... (ENT. E1, p. 7).

Nota-se que a valorização da criação e do fazer musicais pela professora está muito ligado à sua própria experiência de aprendizagem musical, que primeiramente, tinha como foco a execução do repertório erudito, escrito nas partituras, e depois tem a vivência da criação musical na *performance* da música popular. Em sua fala percebe-se o objetivo de não reproduzir o seu modelo de aprendizagem no seu processo de ensino:

eu acredito que a maior expectativa dele é tocar sem estar preso a uma partitura (ENT. E1, p. 7).

Sobre o currículo do curso básico de Piano Popular, Nara destaca a participação de todos os professores de Piano Popular na sua elaboração. As habilidades e conhecimentos²⁷ desse programa envolvem: 1) a visualização e topografia do teclado; 2) as escalas e os acordes; 3) a leitura de notação convencional, cifras e à primeira vista; 4) a transposição; 5) o piano popular acompanhamento e solo e 6) as noções de improvisação. Ela comenta como são distribuídos e trabalhados os conteúdos musicais nos seis semestres do curso básico:

[...] o aluno, no primeiro semestre, começa a ter a visualização, o contato com o teclado e já termina esse semestre tocando um repertório que será trabalhado com leitura musical tradicional e cifrada baseada no encadeamento I-V-I. O repertório é selecionado com cuidado para que o aluno sinta prazer em executar as peças. No segundo semestre, ele já começa a trabalhar basicamente com... aliás, no primeiro semestre já começa a introduzir cifra e melodia, já começa a ter o primeiro contato com o encadeamento I-V-I e dependendo do aluno ele já alcança outros encadeamentos. No segundo semestre, aí já começa a entrar basicamente sétimas – as nonas não entrariam ainda – ele já começa a ter um contato com o *jazz*, com um repertório simples. O livrinho “A dose do dia” já passa para o segundo volume. No terceiro semestre, o aluno já começa a ter a noção de acompanhar um cantor ou acompanhar um instrumento solista. E nos últimos semestres, que é o quinto e o sexto, aí ele já começa a fazer o piano solo, que é se acompanhar e tocar a melodia ao mesmo tempo (ENT. E1, p. 6-7).

Do relato acima, extrai-se que o programa do Curso Básico do Piano Popular possui uma organização e sistematização que vai do mais simples ao mais complexo como, por exemplo, contemplar um repertório com progressões harmônicas de acordes de primeiro e quinto graus para depois acrescentar progressões que envolvam outros acordes do campo harmônico até chegar a um repertório de *jazz* com estruturas harmônicas mais complexas. Outro aspecto que contribui para a sistematização é a utilização de métodos que enfatizam a técnica. A esse respeito, Uszler, Mach e Gordon (1991) enfatizam que o ensino do piano adota mecanismos para o desenvolvimento da técnica juntamente com o repertório. Green (2001) destaca também que a ênfase da educação musical formal está na técnica.

Nara participou ativamente da concretização do primeiro currículo e de suas atualizações ao longo dos dez anos. Ela conta que o material, montado aos poucos,

²⁷ Sobre as habilidades e competências do curso básico de Piano Popular, ver o apêndice nº 1.

teve muitas versões. No início eram em formato de cadernos apenas para o Curso Básico do Piano Popular. Mais tarde, a percepção dos professores em relação à complexidade e à quantidade do repertório principalmente para os alunos iniciantes, fez com que as apostilas fossem reavaliadas e modificadas a cada semestre de acordo com o desenvolvimento geral do estudante de piano popular em cada etapa e tendo em mente a sua preparação para o Curso Técnico.

Para Nara, a *performance* do Piano Popular engloba o estudo de todos os “ingredientes” que compõem a música, como a escala, a tonalidade, os ritmos e a leitura musical. Além disso, ela destaca que a criatividade é o guia dessa *performance* libertando o intérprete dos limites impostos pelas partituras. De acordo com Faour (2006), o pianista popular não encontra nos códigos usados na notação da música popular todas as informações necessárias à sua *performance*, seja solo, seja acompanhamento e, portanto, a criatividade é exigida em grande medida.

Nas concepções de Nara sobre a música popular, o seu repertório é amplo e variado abrangendo diversos estilos / gêneros como a bossa nova, o samba, a marchinha, o *jazz* e o *blues*, além da possibilidade de transformar uma música erudita/ clássica em popular. A professora explica uma maneira para isso acontecer:

“você pode pegar uma música erudita e colocá-la num ritmo brasileiro, não pode?” (ENT. E1, p. 3).

Comentários sobre as diferenças entre o piano erudito e o popular são muito frequentes no discurso de Nara, que também chama a atenção para a complementariedade e as possibilidades em transitar por esses dois campos:

[...] “abre a cabeça” com a formação erudita passando para o popular. É como se abrisse um leque de repertório, um leque de conhecimento, uma abertura total para o que é a música. O conhecimento que se tem da música erudita que é voltado mais para o que está escrito, muda com o piano popular. Abre um caminho para você entender melhor tudo o que está acontecendo dentro de um contexto musical (ENT. E1, p. 1).

A literatura sobre o ensino e aprendizagem do instrumento, de modo geral, enfatiza conhecimentos e habilidades da música popular como a improvisação utilizando escalas e progressões de acordes e o desenvolvimento auditivo por meio da cópia de gravações (SWANWICK, 1994; USZLER, GORDON, MACH, 1991; GREEN, 2001).

A prática docente de Nara no piano popular conecta-se às suas experiências de aprendizagem da música popular depois da sua educação musical formal no piano erudito/ clássico. Percebe-se que as suas concepções sobre o piano popular e o seu ensino e aprendizagem também estão intimamente ligados a essa experiência. Para essa professora, o ensino e aprendizagem do piano popular devem contemplar, principalmente, o estudo dos conteúdos musicais como as escalas e os acordes e a visualização desses no teclado e na partitura:

Eu falo muito para os meus alunos que eles tem que saber o que eles estão tocando e não tocar só por tocar. Então é o ponto que eu bato muito com eles: “você vai tocar um acorde de Do, olha pra mão, olha pras notas, vê o que que é”. E aí a leitura das notas, eles tem de estar sempre atentos o que eles estão tocando ali também (ENT. E1, p. 9).

6.3.1 Aquecimento

Uma importante parte das aulas de Nara é o aquecimento. A professora, em geral, inicia as aulas com um exercício de relaxamento para que o aluno não toque com tensão nos braços. Em suas palavras, Nara explica os seus processos:

Eu começo com relaxamento pro aluno não tocar com tensão nos braços. Depois eu parto pra uma massagem nas mãos, onde pega os pontos da YOGA, que ele vem chegando até esse ponto aqui em todos os dedos, na palma da mão e no dorso da mão pra aumentar a circulação sanguínea na mão e pra quando o aluno for tocar, ele sentir que ele está percebendo a mão e não o braço. Então, é basicamente isso. É um relaxamento e uma consciência da mão (ENT. E2, p. 10).

A professora destaca que esses processos foram complementados pelo seu curso de especialização em Musicoterapia concluído há um ano. Na sua interpretação, Nara atribui que os conhecimentos e habilidades adquiridos no decorrer de sua pós-graduação possibilitaram e ampliaram a sua compreensão e o seu olhar psicológico sobre o aluno e a sua percepção em relação ao papel do professor na sala de aula.

Eu trabalhava dentro de algumas técnicas da musicoterapia sem saber que era musicoterapia. Então só veio a acrescentar, a ajudar o meu trabalho pra entender o aluno, a ajudar ... a mostrar pra ele que ele é capaz, que ele vai conseguir. Então veio reforçar aquilo que eu já fazia porque quando a gente tá dentro de uma sala de aula com um aluno, a gente é quase que um tudo pra esse aluno. A gente é um pouquinho mãe, é um pouquinho educadora, um pouquinho psicóloga, a gente é um pouquinho de um universo dele aqui

dentro dessa sala de aula. Tem dia que ele chega aqui aborrecido, chateado aí eu dou um tempinho, faço um alongamento, faço uma massagem com as mãos, um alongamento, respiração e aí ele vai entrando um pouco dentro da aula e consegue terminar sua aula e sair daqui melhor do que entrou (ENT. E1, p. 7-8).

6.3.2 Escalas, acordes e transposição

Também como parte do aquecimento, Nara trabalha com as escalas musicais ao piano de maneira que o aluno aqueça as suas mãos para mais tarde executar o repertório. Os seus processos de ensino e aprendizagem das escalas musicais em várias tonalidades incluem permitir que o aluno descubra o dedilhado e as passagens de dedos por ele mesmo dentro do limite da oitava – que é explicada pela professora. A execução das escalas, após o reconhecimento das notas, é feita estipulando-se um pulso que deve ser mantido do início ao fim. Em suas palavras, Nara explica esse procedimento:

As escalas eu trabalho como uma forma de aquecimento para aquecer a mão. Depois que ele percebeu a mão, ele vai aquecer a mão. E junto com esse aquecimento vem a questão da tonalidade, que eu acho importante para a música popular por que o aluno vai trabalhar com vários tipos de acordes e ele vai estar com as tonalidades todas na cabeça. Eu começo a ensinar a escala, uma escala de dó maior, a escala diatônica, onde o aluno mesmo consegue perceber a passagem do dedo. Eu deixo que ele descubra sozinho. Eu dou um limite pra ele, explico a oitava e ele vai buscando achar a passagem do dedo pra essa escala. Eu acho que o aprendizado é mais duradouro do que eu chegar você passa o dedo aqui, você passa o dedo aqui, eu deixo ele descobrir. Pra alguns funciona bem, mas pra outros nem tanto. Aqueles que são mais espertos pegam com mais facilidade. [E o pulso] é basicamente para manter o toque, manter a pulsação que toda música pede (ENT. E2, p. 10).

O ensino das escolas no estudo do piano é enfatizado por Uszler, Mach e Gordon (1991) que consideram a sua utilização desde a fase inicial à intermediária. Na primeira fase, os alunos desenvolvem o conhecimento das tonalidades e habilidades motoras; na segunda, a escala é usada para a criação musical dentre outras funções. Já os músicos populares, na pesquisa de Green (2001), relatam que o estudo das escalas é praticado para o desenvolvimento de habilidades que envolvem transpor uma canção para várias tonalidades e improvisar sobre sequências harmônicas.

A sistematização do ensino das tonalidades nas escalas segue o seguinte esquema nos processos de Nara: 1º) escalas maiores de sustenidos com o mesmo dedilhado – Sol, Re, La e Mi; 2º) escalas maiores com bemóis - Fa; 3º) retoma as escalas com sustenidos e bemóis comparando a similaridade de dedilhados entre elas e a enarmonia – escalas que tocam nas mesmas notas; 4º) escalas menores – harmônica e melódica e 5º) escalas modais. De acordo com o seu relato:

Eu trabalho basicamente as escalas maiores. Sustenidos primeiro e depois as bemóis. Eu trabalho sustenidos primeiro por que na maioria das músicas as tonalidades são em sustenido - ré maior, sol maior – e depois que ele domina isso daí eu passo pras de bemól. E também por que a digitação até a escala de mi maior ela é igual. Então, o aluno vai trabalhando com essa digitação em tons diferentes e eu mostro pra ele isso: “Olha, o dedilhado é igual. Só muda aqui a colocação dos dedos nas notas certas”. E a dose do dia eu vou trabalhando com todas as tonalidades com sustenido. Depois que ele domina aí eu passo pro bémol e as escalas menores também (ENT. E2, p. 11).

Percebe-se, nos processos de Nara, princípios da educação formal que preza pelo ensino em que os conteúdos vão sendo abordados do mais fácil e simples ao mais difícil e complexo.

Nas aulas de Nara, nota-se a sua preocupação com a compreensão do aluno a respeito dos conteúdos teórico-musicais. Ela explica que o procedimento é visualizar o que está debaixo dos dedos:

Então é o ponto que eu bato muito com eles: “você vai tocar um acorde de Do, olha pra mão, olha pras notas, vê o que que é” (ENT. E1,p. 9).

Nesse sentido, Nara trabalha o conhecimento de escalas e acordes com o método - A dose do dia – juntamente com as habilidades de transposição. Esse é o momento em que o aluno reconhece as notas das escalas em diferentes tons e os graus e as notas dos acordes nos encadeamentos apresentados em cada pequeno exercício numerado do livro.

Os exercícios desse método, em geral, se apresentam nos cinco dedos compreendendo as cinco primeiras notas da escala, ou do encadeamento, incluindo a sétima nota. O objetivo da professora é aplicar os conhecimentos das escalas e dos acordes/ encadeamentos na execução do repertório. Ela trabalha as tonalidades maiores com sustenidos e bemóis incluindo as escalas menores. Nesse procedimento, Nara espera que o aluno domine a posição da mão para tocar nos diferentes tons. Ela explica:

Quando o aluno domina a posição, a forma que a mão faz ali, ele toca em qualquer tom. O aluno estará trabalhando com o acorde movimentando três dedos. Se ele mudar de tom, ele vai continuar com os mesmos três dedos. Ele só tem que saber a armadura daquela tonalidade. E alguns casos os alunos vão pelo ouvido (ENT. E2, p. 15).

Interessante notar que a professora não despreza a habilidade auditiva do aluno nesse procedimento. Entende-se que o ouvido faça parte do processo de procurar e descobrir a posição da mão em outras tonalidades. Quando esse conteúdo ou a habilidade de executar as posições dos acordes no instrumento é transferida para o repertório, Nara chama a atenção do aluno para as escalas, os encadeamentos, as mudanças na posição da mão, as notas diferentes entre um acorde e outro. Em seu discurso, ela complementa:

Às vezes, muitas coisas que ele faz na música, ele viu lá na “Dose do dia”. Principalmente quando se fala do encadeamento: “Oh, lembra lá quando você trabalhou o encadeamento V-I agora você vai colocar na prática”. A dose do dia pra mim funciona como um exercício diário: “A dose do dia”. Eu falo para o aluno que ele que é como um remédio de homeopatia: um pouquinho sempre (ENT. E2, p. 12-13).

Nota-se que tal procedimento da professora não envolve tirar música de ouvido, mas a memorização das posições pelo exercício mais que pelo repertório. Nesse sentido, percebe-se que os processos de Nara valorizam conhecimentos e habilidades da educação formal que fazem parte da sua formação musical no piano erudito. No entanto, as práticas informais, mesmo sendo deixadas de lado, em algum momento a professora as formaliza nos seus processos como, por exemplo, incentivar que o aluno tente de ouvido encontrar os sons de outras tonalidades. A conscientização dos processos que envolvem estudos mais sistematizados de escalas, progressões harmônicas e transposições são desenvolvidas pelos músicos populares mais experientes como uma forma de manterem seus trabalhos no mundo profissional (GREEN, 2001).

Na observação de uma das aulas da professora, pude perceber a aplicação do conhecimento das tonalidades e das transposições ao repertório musical do aluno, situação em que ela chama a sua atenção para as progressões harmônicas semelhantes, mas em outras tonalidades.

Figura 3 – O barquinho/ versão de melodia e cifra (música de Roberto Menescal)

Na figura acima, podemos perceber a semelhança das progressões dos acordes encontradas nos compassos 1-4, 5-8 e 9-12. A sequência do compasso 1-4 diferencia por um tom abaixo da sequência 5-8 e esta, por sua vez, por um tom abaixo nos compassos 9-12. Nara trabalha o encadeamento com o aluno levando em consideração a manutenção da mesma posição da mão para a execução de todas as sequências da música. Ela explica a relação da música com os exercícios de transposição do livro “A dose do dia”:

É o mesmo objetivo da transposição da “Dose do dia” por que “O barquinho” trabalha com blocos muito parecidos de encadeamento, onde só mudam as notas. A posição das mãos continua a mesma em cada bloco (ENT. E2, p. 16).

Nara destaca na sua fala, aspectos relacionados à consciência e autonomia do aluno associados à leitura musical e à especialização no instrumento. Os músicos populares, ao tirar de ouvido, aprendem inconscientemente, primeiramente, a encontrar progressões harmônicas e utilizá-las em outras situações (GREEN, 2001). Para esta autora, a autonomia do aluno se dá pela compreensão dos significados inter-sônicos. De certa forma, esta professora cria oportunidades para que o seu aluno esteja em contato com esses significados.

6.3.3 Dedilhado

O dedilhado, para Nara, deve ser mantido desde o início da leitura de uma música para que o aluno automatize o movimento da mão. Para ela, a

automatização faz parte de um processo mental em que o cérebro comanda os movimentos do corpo. Nesse sentido, quanto antes é decidido o dedilhado, mais rápida é a automatização dos movimentos pela repetição. Nas suas palavras:

quando ele mantém o mesmo dedilhado a música vai ser desenvolvida com mais facilidade do que ele ficar trocando o dedilhado o tempo todo. É um comando cerebral. É como a digitação da escala. Então, se ele vai trabalhar a música e coloca o mesmo dedilhado, significa que ali ele vai estar automatizando o movimento da mão e o aprendizado a nível cerebral vai ser mais rápido (ENT. E2, p. 11).

O dedilhado e opções de digitações são considerados pelos professores de piano popular da pesquisa de Couto (2008) como sendo parte do desenvolvimento técnico do instrumento. Os processos de Nara, nessa situação, divergem da prática pedagógica desses professores porque eles consideram que a música popular é negligente quanto ao estudo dos aspectos técnicos. Resultados confirmados por Green (2001) em sua pesquisa. Os músicos populares que atuam como professores de instrumento valorizam tanto a técnica quanto os professores de instrumento que atuam com a música clássica.

6.3.4 Leitura

Uma das abordagens da leitura musical utilizada por Nara é a intervalar. Esse tipo de leitura é comentado por Uszler, Mach e Gordon (1991) como sendo aquela voltada para o estudo de formas da mão e o reconhecimento de intervalos. A professora explica que essa leitura por intervalos permite que o aluno não fique preso à leitura das notas. Em sua opinião, é uma abordagem que facilita o processo de aprendizagem da leitura da notação convencional e também da leitura à primeira vista. Nesse caso, além de incentivar o aluno a ler os intervalos na partitura, ela adota um procedimento de tampar as notas para forçar que o aluno execute a música sempre uma nota à frente daquela que ele está tocando.

Nara chama os trechos em que o aluno sempre para ou “tropeça” na sua *performance* de “calo musical”. Para ela, os trechos em que há esse “incômodo” é preciso trabalhar e resolver cada um deles separadamente para depois o aluno conseguir ter a fluência musical na sua execução:

a indicação que eu dou pra ele é que ele vá pra casa e limpe aquele calo, tire o calo, resolva aquele problema e aí ele vai ter fluência da música (ENT. E2, p. 11).

Nessa situação, percebe-se que a professora colabora no sentido de motivar o aluno a desenvolver-se tecnicamente no instrumento e adquirir habilidades para resolver problemas.

6.3.5 Acordes e encadeamentos

O ensino dos acordes e encadeamentos é observado em uma das aulas da professora. Ela explica que no início o trabalho com o aluno é voltado para a formação dos acordes no piano. Depois segue a execução das inversões dos acordes para, então, partir para o encadeamento. Em seu relato, ela explica a sequência dos processos:

o aluno já passou por uma iniciação. Ele já tá no quarto semestre. Então todo um trabalho anterior a essa música “Yesterday” já foi feito, que foi a montagem dos acordes, as inversões do acordes, pra depois quando ele for trabalhar o encadeamento ele vai ter uma certa facilidade pra desenvolver (ENT. E2, p. 12).

Nesse momento, Nara chama a atenção do aluno para observar a(s) nota(s) comum(ns) de um acorde para o outro mantendo-as e trazendo as notas diferentes para perto dessas. Esse procedimento é utilizado para que o aluno desenvolva a habilidade de executar um acompanhamento ou um solo de uma melodia cifrada de maneira rápida e

[...] gastando menor energia (ENT. E2, p. 12).

A regra quando o aluno começa a aprender os acordes de quatro sons – tétrades – é valorizar a terça em detrimento da sétima. Nara explica:

A terça é que comprova a tonalidade, se vai ser maior ou menor. A quinta é uma nota descartável, ela pode sair. E a sétima é aquele nota que vai dar a tensão do acorde, vai transformar aquele acorde num dominante. Então a sétima pra música popular é muito importante e a quinta não, ela é uma nota que pode ser suprimida (ENT. E2, p. 14).

Alguns músicos populares relatam que tocam os acordes escolhendo as notas que soam bem para determinada música. Nesse sentido, o que importa para eles, na escolha de uma ou outra nota no acorde dependerá de como essa nota soa na música real (GREEN, 2001).

6.3.6 Composição/ Improvisação

No que diz respeito ao arranjo das músicas cifradas, a professora deixa a responsabilidade da escolha de um ou outro encadeamento, do caminho do baixo ou da criação de uma segunda voz, por exemplo, para o aluno. Sua orientação, nesse sentido, é que o estudante comece trabalhando de maneira mais simples os seus arranjos das músicas com melodias cifradas de acordo com as suas possibilidades de execução daquele arranjo.

Então eu falo assim: “faz mais simples primeiro”. Depois de dominar o mais simples, ele vai crescendo no aspecto de criação e não quer fazer muita coisa de uma vez e a peça ficar suja, ficar embolada. Eu falo muito pra alguns assim nesse sentido. Então vamos procurar o simples pra ir depois acrescentando mais alguma coisa (ENT. E2, p. 13).

Green (2005; 2006; 2008) compara que característica marcante da educação musical formal é o sequenciamento progressivo dos processos do mais simples ao mais complexo. No caso dos músicos populares, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades é conduzida de maneira casual ou de acordo com as preferências musicais que começam pelas músicas do mundo real.

Em duas das aulas observadas, percebi algumas sugestões dadas pela professora no sentido de incentivar e colaborar com idéias para o arranjo dos estudantes. Em uma delas, ela mostra o efeito do movimento contrário da melodia da música “Yesterday” em relação ao baixo como mostrado na figura abaixo:

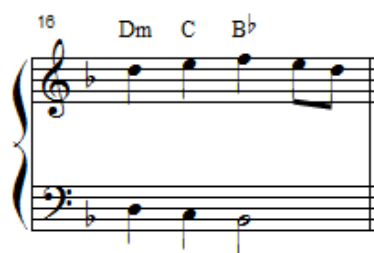


Figura 4 – Yesterday/ versão melodia e cifra (John Lenon e Paul McCartney)

Na outra sugestão, ela ensina como o aluno poderia fazer um *walking bass* bem simples, mas que causa um efeito sonoro interessante. Ela explica que para isso é necessário que o aluno observe a passagem de um acorde para o outro:

[...] se eu vou do acorde de F para um acorde C eu posso caminhar da nota Fa para a nota Do: Fa, Mi, Re, Do. Ou eu faço o acorde de F: Fa, La, Do e pego a próxima nota de cima [como o Mi]. É o baixo andante (ENT. E2, p. 14).

Para Green (2001), o arranjo faz parte das práticas musicais que envolvem a criação musical juntamente com a improvisação, a composição e o embelezamento de uma melodia, por exemplo. São atividades que trabalham a variação de componentes musicais pré-fixados e estão presentes nas práticas da música popular. Os músicos populares começam com a prática do arranjo partindo de interpretações conscientes de músicas copiadas de ouvido. Segundo a autora, tal prática começa com o uso de diferentes instrumentos ou envolve diferentes *grooves*, musicalidades, tempo entre outros fatores.

Os processos de ensino da professora compreendem a transmissão e a prática da improvisação com as cinco primeiras notas de uma escala – o pentacorde, sobre uma escala ou as notas de um acorde de quatro sons; e sugerir que o aluno brinque com essas notas e busque a sonoridade delas. O objetivo de ensino e aprendizagem da improvisação no piano popular, para Nara, é desenvolver, desde o primeiro semestre, em seus alunos a habilidade de improvisar sem medo ou receio de errar para que, em níveis mais avançados, eles possam ter desenvoltura para criar seus arranjos e até mesmo arriscar idéias criativas nas músicas escritas em notação convencional. Em suas palavras,

Eu gosto de trabalhar com o aluno que ainda não conhece nada do piano dando a ele as ferramentas que ele tem pra poder trabalhar com a sonoridade, trabalhar com a música. Então eu limito as teclas que ele vai usar e falo pra ele: “Você tem essa ferramenta. Brinque com ela. Busque a sonoridade dela”. Por que aí depois quando ela vai trabalhar uma peça já escrita ele vai perceber o que o compositor quiz fazer. É por isso que eu trabalhei um pouquinho com ele a improvisação. Então eu paro um pouco e só la na frente que eu vou retomar essa improvisação. Aí ele vai se soltar um pouquinho e ver que ele é capaz de muito mais do que aquilo que está realmente escrito (ENT. E2, p. 17).

Improvisar assim como compor, tocar 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 dos músicos populares (FEICHAS, 2006, GREEN, 2001). Para Uszler, Mach e Gordon (1991), a improvisação e as atividades criativas ajudam no desenvolvimento das habilidades auditivas e servem para enfatizar os conhecimentos dos alunos em outras habilidades que envolvem a *performance* além de fornecer alguns processos para os professores semelhantes ao relatado pela professora Nara que incluem a criação de melodias a partir de um padrão ou escala.

6.3.7 Interpretação

Os processos de ensino que envolvem a interpretação são trabalhados conforme o nível de dificuldade, ou facilidade, do aluno para a leitura de uma peça musical. Interpretação é compreendida, nesta pesquisa, como a expressão pessoal e original em relação à *performance* de determinada música. Nara começa a exigir a interpretação desde o início daqueles alunos que possuem certa fluência na leitura à primeira vista. Ela acredita na expressão pessoal do aluno vinda do “coração” e não apenas do movimento mecânico das mãos. Nesse sentido, a sua orientação para equilibrar a sonoridade entre as mãos é “imaginar um baixista tocando” na mão esquerda, por exemplo, isso porque

[...] o piano é completo. Nele você faz o baixo, faz a melodia e o acompanhamento ao mesmo tempo. Isso é realizado com um aluno em um nível mais adiantado. A dica é ele ouvir o baixo como se realmente tivesse um baixista tocando junto com ele (ENT. E2, p. 13).

Maranesi (2007) explica que no piano popular, é utilizada uma técnica denominada *chord melody* que consiste em desenvolver a harmonia construindo a melodia basicamente nos dedos 4 e 5 da mão direita - as notas mais agudas -, e complementando os acordes com as notas intermediárias nos dedos 1 a 4 de ambas as mãos. Os dedos 5 e 4 da mão esquerda ficam a cargo das notas mais graves: os baixos e suas inversões. A junção entre a melodia, linha de baixo e harmonia interna dá ao pianista maior riqueza ao executar peças solo. Nara se refere a essa técnica ressaltando apenas o elemento do baixo, mas compreende-se que o aluno deve ouvir atentamente também os demais elementos como a melodia e o acompanhamento.

No caso da interpretação da música como um todo Nara conta uma história:

“Imagine a Cinderela ou um príncipe encantado” ou, [se for] um *jazz*, “imagine você lá em New Orleans, numa casa daquelas de *jazz*, os músicos cantando” (ENT. E2, p. 14).

6.3.8 *Swing*

Ensinar a interpretação para Nara também é demonstrar o *swing*. A professora toca para o aluno o *swing* do *jazz*, por exemplo, que pode ser feito quando algumas notas são acentuadas. Nara ressalta que tais acentuações não estão explícitas na partitura e que o conhecimento de um estilo que não faz parte do universo musical do aluno é ensinado oralmente por meio da imitação, pois é assim que se aprende. Ela justifica:

Mostro para o aluno para ele perceber como é que a música vai ser executada, tentar se aproximar o máximo possível da execução da música. [...] aquela coisa da herança musical. No Brasil a gente não tem uma vivência muito grande com esses ritmos. Eu não tenho muito contato com o *jazz* e nem com o *blues*. Mas aquilo que eu sei eu passo para o aluno, eu tento passar da melhor forma possível (ENT. E2, p. 16).

No contexto da música popular, assim como em outros campos da área musical, Maranesi (2007) destaca que o desenvolvimento de hábitos de escuta tendem a aprofundar as habilidades relacionadas com a decodificação dos símbolos de uma escrita específica. Para ela, essa habilidade possibilita um conhecimento mais aprofundado e especializado no reconhecimento do estilo, da linguagem, e da expressividade idiomática, e conseqüentemente a uma maior desenvoltura na

interpretação dos signos específicos de uma partitura escrita. Tais hábitos relacionados à audição envolvem ouvir músicas de gravações, bem como a observação da *performance* de outros pianistas e músicos em geral.

Nara considera que as gravações de música popular brasileira são mais acessíveis ao aluno e possibilitam que ele ouça e aprenda o *swing* da bossa nova, por exemplo. Percebe-se que a professora incentiva os seus alunos a ouvirem gravações para aprenderem a tocar e interpretar os estilos da música brasileira, mas a incorporação dessa prática na aula não foi observada.

6.3.9 Aprendizagem em grupo

A professora ressalta os benefícios trazidos pelas aulas em grupo. Para ela, quando um aluno assiste ao progresso musical do outro isso o estimula a buscar melhorar sua prática. Além disso, os processos de ensino nessa situação podem trazer experiências da *performance* em conjunto em que um aluno toca a melodia e/ou improvisa e o outro aluno executa o acompanhamento e o baixo. Nesse sentido, o ensino do instrumento em grupo pode estimular as discussões e escolhas musicais envolvendo composições e arranjos para grupos musicais. Couto (2008) concorda que nas aulas em grupo, quando existe a participação dos colegas, estes atuam como modelos no processo de aprendizagem. Green (2001) destaca que a aprendizagem dos músicos populares é permeada pelas práticas musicais nos grupos e/ou bandas.

7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

Green (2006) critica o fato de os professores não observarem os processos pelos quais a música popular é produzida, distribuída e consumida. Ela considera que o ensino da música popular pode tornar-se uma simulação se as práticas autênticas de produção e transmissão dessa música não forem incorporadas às estratégias de seu ensino. Para que as estratégias de ensino e aprendizagem da música popular sejam incorporadas à educação formal, ela afirma que é necessário que o professor de música considere os contextos nos quais a música popular acontece, suas formas de transmissão, suas práticas e seus valores no âmbito de suas práticas docentes para que a utilização dessa música na sala de aula seja significativa.

Percebe-se nesta pesquisa que quanto maior o contato dos professores com a produção e transmissão da música popular, por meio, principalmente, da *performance* e da atuação em atividades, como arranjador e acompanhador, por exemplo, relacionadas ao mercado de trabalho, mais eles se engajam nas práticas informais de aprendizagem. Dados revelados também nos estudos de Green (2001). Sendo assim, o ensino e aprendizagem do piano popular praticados por Elis e César aproximam da produção da música popular no mundo real.

Apesar das práticas informais de aprendizagem serem deixadas à margem da educação musical formal e carregarem em si um alto nível de inconsciência, conforme destaca Green (2001), os professores de piano popular investigados neste trabalho procuram conscientizar e sistematizar suas aprendizagens para ensinar ao invés de optarem apenas pelos processos da educação formal.

Para Elis, os conhecimentos e habilidades da sua atuação profissional, por exemplo, foram mais significativos na sua prática docente por decorrerem de práticas de aprendizagem, inconscientes e informais ao longo de sua formação. Em outras palavras, os conhecimentos e habilidades de Elis foram transferidos para seus processos docentes conscientizados e sistematizados. Em suas aulas de piano popular no CEP/EMB, a professora utiliza o seu próprio modelo como intérprete/*performer* da música popular como recurso para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de interpretação e de improvisação. Por causa do seu envolvimento maior nas práticas informais em grande parte de sua trajetória musical e profissional, Elis

busca a formalização dos seus conhecimentos e habilidades na música popular e utiliza processos de ensino baseados nas práticas informais de aprendizagem como é o caso do ensino da improvisação. Nessa situação de ensino e aprendizagem, ela utiliza processos que vão desde a imitação, passando pelo tirar de ouvido até os conhecimentos teóricos que envolvem escalas e acordes.

Nos processos de ensino e aprendizagem musicais de César, professor que apresenta uma prática docente mais formalizada do que intuitiva em seus processos de ensino e aprendizagem do Piano Popular, os dados apontam a combinação de práticas formais e informais de aprendizagem. Tal procedimento resulta de sua experiência profissional com as práticas informais, embora a sua formação musical tenha sido alicerçada, por muito tempo, pela educação formal.

Nara, por sua vez, utiliza processos de ensino e aprendizagem do piano popular que reproduzem as experiências de sua formação musical para sistematizar e justificar suas práticas de ensino e aprendizagem do Piano Popular. A experiência profissional como pianista popular foi considerada relevante pela própria professora em seus processos; entretanto, percebi, por meio de observações de suas aulas, a utilização de práticas formais sistematizadas e conscientes. Por sua vez, as práticas informais, embora não sejam descartadas nos processos de ensino e aprendizagem, não são enfatizadas, mas são organizadas e estruturadas em padrões e clichês para a *performance*. Por conseguinte, a prática de Nara utiliza e copia modelos didáticos que reproduzem os seus próprios processos de aprendizagem do piano popular.

Nos processos que envolvem o ensino e aprendizagem dos estilos/ gêneros musicais, Elis elabora e escreve arranjos contendo padrões variados que o aluno poderá aprender e memorizar para utilizar em seus próprios arranjos. Já César, grava músicas para os seus alunos ouvirem e utiliza *playback* com baixo e bateria, por exemplo, para acompanhar a *performance* dos alunos. Nara, por sua vez, ensina modelos de padrões ritmicos aprendidos em suas aulas de Piano Popular. Para ela, a sua vivência no piano erudito faz com que seus processos sejam bastante formalizados, pois isso traz segurança para a sua prática docente.

Nas situações em que os professores mobilizam os processos das práticas informais para ensinar e orientar a *performance* do aluno, a improvisação e o arranjo exploram muito o intuitivo e a expressividade. Para Elis, a improvisação é considerada uma atividade imprescindível na *performance* do piano popular e envolve habilidades que devem privilegiar a expressividade musical e pessoal do

aluno. César aborda a expressão, mas trabalha a relação dessa expressividade com a consciência teórica. Nas situações de ensino da improvisação, uma habilidade relevante é a consciência auditiva associada, principalmente, ao encadeamento harmônico e melódico à percepção das frases e da estrutura da música e à métrica.

Para Green (2001) existem práticas musicais comuns entre as aprendizagens – formais ou informais, conscientes ou inconscientes. Embora isso ocorra, a pesquisadora destaca que existem diferenças significativas entre o ensino e aprendizagem da música nesses *locus* que se relacionam às tramas sociais envolvidas e às atitudes e valores que as acompanham. Nesse sentido, percebe-se que os critérios de valorização embutidos nas concepções sobre música popular que os professores de piano popular desta pesquisa possuem, direcionam o rumo do ensino e aprendizagem no CEP/EMB.

No caso de Elis, sua prática docente tem como característica a conexão entre o ensino de piano popular e o ensino de música popular. Para ela, a música popular é a música instrumental e envolve estilos/ gêneros da música popular brasileira, principalmente, a bossa nova e o samba bem como o *jazz*.

Essa concepção de música popular é ampliada por César em sua prática profissional, uma vez que esta inclui outros estilos, como o *reggae*, o *rock*, o forró entre outros. Para César, o programa de Piano Popular deve contemplar diferentes estilos/ gêneros musicais voltados para o mercado de trabalho do profissional da música popular.

As concepções de Nara sobre a música popular estão intimamente ligadas às suas experiências de aprendizagem do piano popular que envolvem principalmente a música instrumental conforme o entendimento de Elis. Para ela, a música que toca na igreja, por exemplo, é menos considerada que os estilos/ gêneros musicais contemplados pelo programa da escola executados no contexto acadêmico. Esse repertório religioso, as habilidades e conhecimentos que o caracterizam não são reconhecidos e validados na sua atuação como professora de piano popular.

De certo modo, a análise dos dados aponta para resultados distintos e complementares dos de Green (2001) e de Couto (2008) que afirmam que os músicos populares em uma situação de ensino formal não valorizam as suas práticas informais de aprendizagem.

Por um lado, vejo que a concepção de música popular que nasce dos professores do CEP/EMB é direcionada para mercado de trabalho e voltada para a

formação do aluno para atender à demanda desse mercado. Por outro lado, os professores consideram as suas experiências de auto aprendizagem no ensino do instrumento musical nas suas aulas. São experiências que envolvem, principalmente, a *performance* e as práticas aurais. Para esses professores formar o intérprete em música popular é passar para os alunos os conhecimentos e habilidades que foram importantes e caracterizam a sua própria formação como músico.

8 CONCLUSÃO

O presente trabalho investiga como os professores sistematizam, organizam e justificam os conhecimentos e habilidades do Piano Popular em suas práticas docentes. A pesquisa trata de quais conhecimentos e habilidades os professores consideram relevantes para o ensino e aprendizagem do Piano Popular; em que situações de ensino e aprendizagem da *performance* e porque estes conhecimentos e habilidades são trabalhados na sala de aula; que processos de ensino e aprendizagem os professores utilizam para ensiná-los; e quais os objetivos de ensino e aprendizagem associados aos seus processos.

Para fundamentar este trabalho são explicitados dados da perspectiva teórica de Green (2001) que trata das práticas informais de aprendizagem dos músicos populares bem como a proposta pedagógica de Green (2008) cujas práticas informais são utilizadas no contexto da educação musical formal; a abordagem de Couto (2008) acerca da prática pedagógica dos professores de Piano Popular; as concepções de Maranesi (2007) e Faour (2006) sobre a transcrição de ouvido e seus usos pedagógicos, além de outros autores que explicitam as práticas informais de aprendizagem e os processos de ensino e aprendizagem da música popular e do piano.

A metodologia adotada, o estudo de caso, cuja unidade de pesquisa são três professores de Piano Popular do Núcleo de Música Popular do Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB), utiliza como instrumento de coleta de dados, entrevistas e observações.

No caso dos professores investigados, a análise dos dados revelou-me que a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem da música popular não implica ignorar as práticas informais de aprendizagem, mas buscar conscientizar-se acerca das próprias experiências de aprendizagem não só como aluno, mas também como músico e professor de música.

Por ter sido realizado um estudo de caso, por conseguinte particular, não procede a generalização dos dados. Constatei, porém, a especificidade da sistematização e a organização da prática docente dos professores de Piano Popular que atuam em um contexto que propicia o *modus operante* da música popular. Esses dados podem iluminar práticas em contextos semelhantes.

Os dados revelam que o conhecimento de elementos da música popular requer a familiaridade com símbolos musicais tais como: cifras e notação convencional, domínio de escalas, acordes, transposição e harmonia. Também são requisitos do conhecimento da música popular, a identificação de estilos/ gêneros da música popular e o reconhecimento de intérpretes e compositores/ arranjadores da música popular. Ainda a execução em outros instrumentos como teclados ou sintetizadores eletrônicos, o que representa domínio do conhecimento tecnológico da música.

No que diz respeito às habilidades, foram relacionadas à disposição de executar os elementos do conhecimento da música popular com aptidão e destreza, de modo consciente ou inconsciente. Ações como ler cifras e notação convencional, interpretar e reconhecer o *swing* dos estilos/ gêneros musicais e improvisar em sequências harmônicas (memorizada, mutável e original) envolvendo o equilíbrio entre a expressividade e a incorporação de clichês significam dispor de habilidades da *performance* da música popular.

Da mesma forma, atividades do ouvir (distraindo, atento e intencional) fazem parte das funções exigidas ao intérprete da música popular. Assim ações como: tirar de ouvido os solos de improvisos ou os arranjos de gravações, transpor para o instrumento a partir do ouvir progressões e funções harmônicas e *performances* de pianistas populares e outros músicos são, portanto, habilidades específicas da música popular.

Nesse sentido, o ensino do piano popular deve contemplar tanto os processos provenientes das práticas informais de aprendizagem dos músicos popular quanto àqueles oriundos da educação musical formal. É necessário haver um equilíbrio entre as aprendizagens dessas duas esferas para a *performance* da música popular e para que o aluno possa se inserir e ser bem sucedido no mercado de trabalho.

O professor de piano popular precisa incentivar, desde a primeira aula, a criatividade do aluno no seu fazer musical, seja por meio do improviso, ou da modificação do arranjo de uma música escrita em partitura convencional, ou ainda pelo embelezamento de uma melodia. Tal habilidade pode ser desenvolvida também por meio da cópia auditiva de solos de improviso ou de arranjos, nos quais, o aluno poderá adquirir vocabulários e clichês que serão desenvolvidos e modificados ao longo da sua aprendizagem e contribuirão para o desenvolvimento de sua expressividade pessoal e musical.

Os dados revelam que os processos utilizados pelos professores para ensinar estão relacionados a sua formação musical e experiência profissional. São processos que derivam dos diferentes modos de aprendizagem concebidos como mais significativos segundo os próprios sujeitos da pesquisa, podendo, pois, ser inconscientes informais ou conscientes formais e/ou informais.

Esses processos estão relacionados com as concepções dos professores sobre a música popular e os processos de ensino e aprendizagem da música popular e o que eles consideram como conhecimentos a serem utilizados tanto formais quanto informais.

A análise de dados evidenciou que as situações de ensino e aprendizagem da *performance* coincidem com as habilidades consideradas características do ensino do piano popular em que os professores mobilizam conhecimentos e habilidades do Piano Popular para a *performance* têm relação direta com as suas percepções sobre o perfil do aluno que se pretende formar e pressupõem os conhecimentos e habilidades considerados relevantes para a *performance* e validados na atuação do professor, bem como concepções sobre a música popular e sobre a *performance* na música popular. Tais concepções estão associadas às experiências de formação e profissionais dos professores.

Percebi por meio da transversalização dos dados o quanto a auto-percepção, a auto-estima e a autoconsciência das habilidades performáticas que os professores vêm em si mesmo orientam, modificam, estruturam e validam a sua prática docente. Quando o músico se valoriza como *performer* provavelmente tenderá a desenvolver autoconfiança que gera motivação, que de certo modo, repercute no desenvolvimento e motivação do aluno. Considero, ao reanalisar os dados de pesquisa, que os processos de sistematização e organização das práticas docentes para o ensino da música popular no CEP/EMB envolvem: 1) a transformação e a racionalização dos processos de aprendizagem dos professores de Piano Popular, ou seja, a conscientização das suas práticas de aprendizagem presentes na autoaprendizagem, na experiência profissional e na educação formal; 2) o desenvolvimento da prática docente, pela prática diária da sala de aula com seus alunos por meio da mobilização dos seus conhecimentos e habilidades como músicos e como alunos; 3) o contexto da escola em que eles estão inseridos onde há uma proposta pedagógica e um currículo construídos a partir de suas concepções sobre a música popular e seu ensino e aprendizagem; 4) a

convergência das práticas formais e informais em que a fronteira entre as duas é tênue e se move de uma ponta para a outra. Nesse sentido, afirmo, portanto, que no contexto do CEP/EMB, as fronteiras estabelecidas entre a educação formal e as práticas informais não são claras, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem dialogam com a *performance* da música popular e as experiências informais e educação formal presentes na formação dos professores.

Uma contribuição significativa desta pesquisa diz respeito à sutileza das fronteiras entre as práticas informais de aprendizagem e a educação musical formal quanto aos seus processos de ensino e aprendizagem. Este fato atribui-se ao pensamento e à organização e sistematização dos processos dos professores em relação à utilização de práticas musicais informais e da educação musical formal.

A pesquisa verificou que os professores reclamam da falta de sistematização dos processos de ensino da música popular e percebem a necessidade em sistematizá-los. Relatam que, em suas formações acadêmicas, as práticas pedagógicas para o ensino do piano popular não foram contempladas.

De modo geral, esta pesquisa contribui sob vários aspectos a serem considerados. Em primeiro lugar, revela os conhecimentos e as habilidades que sustentam o ensino e aprendizagem e a *performance* da música popular. Em segundo lugar, esclarece a fonte social dos saberes do professor de música que atua com a música popular, a saber, as suas experiências da formação musical na música erudita e popular e da atuação profissional no mundo da música popular. Este trabalho mostra também que o trabalho colaborativo entre os professores, o diálogo e a troca de experiências em diferentes contextos educacionais e espaços de atuação profissional servem de suporte para a prática docente e o ensino e aprendizagem da música popular no âmbito da educação musical formal. Finalmente, revela as tênues fronteiras existentes entre o professor de música e o músico, ou seja, a dificuldade em separar o professor e o músico.

Espero que este trabalho provoque a reflexão e a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores de música, pois, se para os professores desta pesquisa a *performance* parece acompanhar e subsidiar a carreira docente, a formação do educador musical deve contemplar, ao longo do curso, situações de ensino e aprendizagem que envolvam o fazer musical.

Sugiro, a partir do exame da literatura que trata das práticas informais, que a educação musical proporcione aos estudantes universitários, futuros professores de

música e de instrumento, situações de práticas musicais conjuntas em variados estilos/ gêneros musicais da música popular contemporânea.

Considero também a necessidade do professor de música na investigação constante da música de interesse dos seus alunos. Além disso, procurar conhecer e inserir-se no fazer musical dessa música, seja em grupos musicais, seja em cursos que proporcionam a vivência musical. Dessa forma, o professor precisa valorizar as experiências no fazer musical no sentido de assegurar a sua atuação docente nos diversos ambientes socio-educacionais.

Isso significa, em outras palavras que o professor de música deve buscar reciclar-se constantemente, reconhecendo as suas limitações para o aprendizado nos diversos estilos/ gêneros musicais e que não é possível aprender vários estilos em um curto espaço de tempo, pois isso seria como querer aprender uma língua diferente a cada semana (Green, 2009).

Finalmente, esclareço que a maneira como os professores do CEP/EMB organizam e sistematizam suas práticas ocorre nos questionamentos de suas vivências com os alunos de piano popular, nos diálogos e nas trocas de experiência entre os professores. A organização e a sistematização do trabalho pedagógico, conforme as experiências no fazer musical no(s) estilo(s) que o professor pretende ensinar são fruto das habilidades consciente ou inconscientemente anteriormente esperadas.

Os desdobramentos a partir deste trabalho poderão contemplar pesquisas futuras no âmbito do curso de Piano Popular no sentido acompanhar a evolução do perfil dos professores do CEP/EMB. Investigações que registrem se há a renovação dos professores por ex-alunos; como os professores novos se socializam e são recebidos pelos antigos.

Outras pesquisas podem se debruçar na análise curricular e investigar assuntos tais como: a percepção dos professores e dos alunos sobre o currículo do CEP/EMB; comparar com currículos de piano popular de outras escolas técnicas ou de nível superior e levantar dados que mostrem a tendência de formalização do ensino e aprendizagem no decorrer dos anos.

Ainda outros rumos para novas pesquisas é confrontar os dados deste trabalho investigando como os alunos percebem o ensino e aprendizagem do piano popular no CEP/EMB; investigar professores de piano popular fora dos contextos educacionais formais e estudar uma habilidade e/ou conhecimento do piano popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. In: Cadernos de Pesquisas, São Paulo, set-dez 2006, vol.26, n.129, s/p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742006000300007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 01 jul. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Ed., 2008. 70 p.

ARAÚJO, Rosane C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de piano**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_6.pdf>. Acesso em: 11 maio 2010.

BARANCOSKI, Ingrid. A literatura pianística do século XX para o ensino do piano nos níveis básico e intermediário. **Revista Acadêmica de Música – Per Musi**. Belo Horizonte, UFMG: jan. - jun., 2004, n. 9, p. 89-113. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/11/num11_cap_08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2009.

BORTZ, Gabriela. Três aspectos da cognição na *performance* musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 83-88.

BOTELHO, Liliane Pereira. As implicações psicológicas e musicais da iniciação à leitura ao piano. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM.

BOZETTO, Adriana. **Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano**. Porto Alegre, Editora da UFRGS/ Editora da FUNDARTE, 2004. 110 p.

BOZETTO, Adriana. Música no celular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, SC: UDESC, 2003. 1 CD ROM.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. 336 p.

BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. **Revista Música, Psicologia e Educação**, CIPEM, n.2, p.5-30, 2000.

CAMPOS, Denise A. Desenvolvimento cognitivo e música: questões para a educação musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 114-118.

CANDÉA, Luiz Gustavo V. Um olhar para a prática de professores de piano de conservatórios de música de Porto Alegre. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM.

CHUEKE, Zelia. Reading music: a listening process, breaking the barriers of notation. **Revista Acadêmica de Música – Per Musi**. Belo Horizonte, UFMG: jan. - jun., 2005, n. 11, p. 106-112. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/11/num11_cap_08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2009.

COLLURA, Turi. Apostila do curso de harmonia funcional. Vitória, 2006. Disponível em: <http://www.turicollura.com/sito/download/portogues/harmonia%20funcional_parte1.pdf>. Acesso em:

CORRÊA, Marcos K. Discutindo a autoaprendizagem musical. In: **Aprender e ensinar música no cotidiano** (org. Jussamara Souza). Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2009. p.

CORVISIER, Fátima. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 18., 2008, Salvador. **Anais**. Salvador, UFBA: 2008. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM413%20-%20Corvisier.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2009.

COUTO, Ana Carolina Nunes. **Ações pedagógicas do professor de Piano Popular: um estudo de caso**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FAOUR, Paula. **Acompanhamento pianístico em Bossa Nova: análise rítmica em**

duas performances de João Donato e César Camargo Mariano. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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.

_____. Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. **International Journal of Music Education**, 2010, v. 27 (1), p. 47–58.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo B. Margutti. Estudo longitudinal no Bacharelado em Piano da UFMG. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003 Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre, UFRGS: 2003. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2009.

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz. Análise de explorações ao piano com crianças de 2 a 4 anos. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006 Brasília. **Anais.** Brasília, UnB: 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao04/01COM_EdMus_0401-020.pdf>. Acesso em: 27 abril 2009.

FURLAN, Lenita Portilho; FONTEERRADA, Marisa T. O. A aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 18., 2008, Bahia. **Anais.** Salvador, UFBA: 2008. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/index.htm>. Acesso em 27 abril 2009.

GERLING, Cristina C.; SANTOS, Regina A. T. S.. A comunicação da expressão na execução musical ao piano. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais.** Salvador: UFBA, 2007. p. 147-153.

GERLING, Fredi Vieira. Valsa de esquina nº2, um es tudo do tempo. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais.** Salvador: UFBA, 2007. p. 154-158.

GLASER, Scheilla Regina. **Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor.** 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

GLASER, Scheilla Regina; OLIVEIRA, Camila Borges. Relato de experiência: com a palavra, professores! In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. 1 CD ROM.

GOMES, Celson H. S. Aprendizagens musicais em família. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM.

GOMES, Celson H. S. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida**. 1998. 206 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GOMES, Rafael Tomazoni. **Piano solo no samba-choro: algumas possibilidades a partir de duas performances de César Camargo Mariano**. 2008. 75 f. Monografia (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 4, p. 25-35, set. 1997. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista4/artigoll.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2010.

_____. **How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education**. London: Ashgate, 2001. 238 p.

_____. **Meaning, autonomy, and authenticity in the music classroom**. London: University of London Ed., 2005. 41 p.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, 2006, v. 24(2), p. 101-118. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com>>. Acesso em: 11 maio 2010.

_____. **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. London: Ashgate Publishing Limited, 2008. 214 p.

_____. Response to special issue of 'Action, criticism and theory for music education' concerning 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy'. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, 2009, n. 8/2, p. 120–132. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf>. Acesso em 8 jul. 2010.

_____. Response. **International Journal of Music Education**, 2010, v. 27 (1), p. 89-93.

GROSSI, Cristina. Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto-piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 19., 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba, UFPR: 2009. 1 CD ROM.

GROSSI, Cristina; LIMA, Maria de Barros. **Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação formal**. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, 2009. 1 CD ROM.

GUEDES, Alexandre Brasil M. G. Aportes para o estudo de música popular a partir do relato da experiência de ensino de contrabaixo em um curso de extensão da UniRio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UEMG, 2004. 1 CD ROM.

GURGEL, Kátia Suzette Braga. Iniciação ao piano: um estudo comparativo dos métodos “Meu Piano é Divertido” de Alice G. Botelho e “Explorando Música Através do Teclado” de S. Marion Verhaalen. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPA, 2006. 1 CD ROM.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

KRÜGER, Susana E.; GERLING, Cristina C; HENTSCHKE, Liane. Utilização de Softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. **Revista Opus**, 1999, vol. 6. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/kruger.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 326 p.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** (Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: editora UFMG, 1999. 340 p.

LUCCA, Jussara Dalle. O ensino do Piano Popular no curso de bacharelado em música popular da Faculdade de Artes do Paraná. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM. MARANESI, Elenice. **O Piano Popular de César Camargo Mariano: a descrição de um processo de transcrição**. 2007. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARQUES, Alice F. A. **Processos de aprendizagem musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

MARTINS, Denise A. F. O corpo do pianista – espontaneidade nos gestos de uma criança. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano suplementar - função e materiais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA, 4., 2004, Goiânia. **Anais**. Goiânia: UFG, 2004. Disponível em: <
<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20IV%20Sempem/artigos/artigo%20Maria%20Isabel.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

NAPOLITANO, Marcos. A invenção da música popular brasileira: um campo de reflexão para a história social. In: **Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana**, v. 19, n. 1, p. 92-105. Disponível em:
<http://www.jstor.org/stable/780256>. Acesso em: 11 maio 2010.

NIÉRI, Débora (2003). Pianista-professor: refletindo a prática. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis, 2003. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2003. 1 CD ROM.

NIÉRI, Débora. Pianista-professor: refletindo a prática. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, SC: UDESC, 2003. 1 CD ROM.

NILSON, Deborah Fernandes. **Gêneros brasileiros a quatro mãos para o iniciante de piano: um estudo de aspectos motivacionais, técnicos e estilísticos em oito peças de Ricardo Nakamura**. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Alda. O efeito de exercícios corporais como esquentamento e preparação para recital de piano. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 159-164.

OLIVEIRA, Fernanda A. A inserção do Youtube na aula de piano: um relato de experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., São Paulo, 2008. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. 1 CD ROM.

OLIVEIRA, Karla Dias de. **Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre-RS**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Popular music. In: MIDDLETON, Richard e MANUEL, Peter. **Grove Music Online**. [S.l.]: Oxford University Press, 2007-2010. Disponível em: <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/43179>>. Acesso em: 11 maio 2010.

PÓVOAS, Maria B. C. *et. al.* Inter-relações entre o fator do desempenho, coordenação motora e a ação pianística. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 625-632.

PRIEST, Philip. Playing by ear: its nature and application to instrumental learning. **British Journal of Music Education**, julho 1989, n. 6, p. 173 – 191.

RAY, Sônia. Por que um performer deve pesquisar cognição musical? In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 88-93.

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

RECÔVA, Simone L.; GALVÃO, Afonso C. T. Bom de ouvido, escuta atenta e intencional: afinal o que é isso? Uma investigação sobre aprendizagem de músicos populares. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2006, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPA, 2006. 1 CD ROM.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, 2002. V. 7, p. 59-67. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo6.pdf>. Acesso em 11 maio 2010.

SANTIAGO, Patrícia F. A integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2005. 1 CD ROM.

SANTIAGO, Diana. Pesquisa em *performance* musical e psicologia da música na UFBA. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007. p. 164-171.

SANTOS, Regina A. Teixeira. **Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso**. 2007. 346 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, Regina A. Teixeira; HENTSCHE, Liane. Conhecimentos musicais envolvidos na preparação de repertório pianístico de três bacharelados sob a ótica da matriz de habilidades cognitivas em música de Davidson e Scripp. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3., 2007, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2007, p. 305-311.

SCARAMBONE, Denise C. Fernandes. **O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso**. 2009. 121 f. Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Dayse Cristina G. A influência das aulas individuais de um professor de piano na formação do educador musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995. 187 p.

SWANWICK, Keith. Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música (trad. Fausto Borém). **Cadernos de Estudos – Educação musical**. Escola de Música da UFMG, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em: 11 maio de 2010.

SZYMANSKY, Heloisa.; ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina Célia R. **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília: Liber Livro Ed., 2008. 86 p.

TANAKA, Harue. Buscas metodológicas no ensino coletivo do piano como instrumento complementar. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPA, 2006. 1 CD ROM.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elise (Org.). **The well-tempered keyboard teacher**. New York: Schirmer Books, 1991. 447 p.

VIEIRA, Josélia Ramalho. A disciplina piano complementar no curso de licenciatura em música da UFPB: relatando e refletindo uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. 1 CD ROM.

VILELA, Cassiana Zamith. Aprendizado musical informal e ensino musical formal – um estudo de caso com banda de adolescentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., Belo Horizonte, 2005. **Anais**. Belo Horizonte: UEMG, 2005. 1 CD ROM.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências formais, não formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre.

ANEXOS

ANEXO A – Programa do Curso Básico de Piano Popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/ EMB)

BÁSICO 1

Técnica e postura pianística
Escalas Maiores – C, G, D (no mínimo 3) – duas oitavas
Leitura à primeira vista (notação tradicional)
Tríades Maiores e Menores
Inversões das tríades
Repertório mínimo de 4 músicas
Transposições de melodias simples
Encadeamentos – V-I
Noções de Improvisação

BÁSICO 2

Técnica e postura pianística
Utilização do pedal de sustentação no repertório
Escalas Maiores – A, E, B, F#, C#, F
Tríades Maiores e Menores
Leitura à primeira vista (notação tradicional e cifrada)
Técnica de inversões das tríades e tétrades maiores e menores
Repertório mínimo de 4 músicas
Transposições de melodias simples
Encadeamentos – I-IV-V-I
Improvisação

BÁSICO 3

Técnica e postura pianística
Utilização do pedal de sustentação no repertório
Escalas Maiores e Menores – Bb, Eb, Ab,
Leitura à primeira vista (notação tradicional e cifrada)
Técnica de inversões das tríades e tétrades maiores e menores
Repertório mínimo de 4 músicas
Transposições de melodias simples
Encadeamentos – II-V-I
Improvisação

BÁSICO 4

Técnica e postura pianística
Utilização do pedal de sustentação no repertório

Escalas Maiores e Menores – sustenidos e bemóis
Leitura à primeira vista (notação tradicional e cifrada)
Técnica de inversões das tríades e tétrades maiores e menores
Repertório mínimo de 4 músicas
Improvisação
Encadeamentos – I-VI-II-V e outros

BÁSICO 5

Técnica e postura pianística
Utilização do pedal de sustentação no repertório
Escalas Modais – Dórico,
Leitura à primeira vista (notação tradicional e cifrada)
Técnica de inversões das tríades e tétrades maiores e menores
Repertório mínimo de 4 músicas
Execução rítmica/harmônica de bossa nova e jazz
Encadeamentos – I-VI-II-V com dominantes secundárias
Improvisação

BÁSICO 6

Escalas Modais – Mixolídio
Leitura à primeira vista (notação tradicional e cifrada)
Técnica de inversões das tríades e tétrades maiores e menores
Repertório mínimo de 4 músicas
Execução rítmica/harmônica de bossa nova e jazz
Encadeamentos – I-VI-II-V com acordes substitutos dos dominantes
Improvisação

Observações:

Ao final do Curso Básico o aluno deverá ser capaz de:

- Executar leitura à primeira vista, fluente, de peças em notação tradicional e em notação cifrada no mínimo com extensões de 9ª.
- Executar peças dos principais estilos da música popular em notação tradicional e cifrada.
- Construir encadeamentos harmônicos e improvisações melódicas simples.

ANEXO B - COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E BASES TECNOLÓGICAS DO CURSO BÁSICO DE PIANO POPULAR

Competências:

- 1 – Adquirir e aperfeiçoar conhecimentos básicos sobre os fundamentos dos sistemas de harmonização popular;
- 2 – Executar peças populares simples em notação tradicional e melodias cifradas simples;
- 3 – Adquirir conhecimentos básicos sobre a interpretação da música popular no piano;
- 4 – Desenvolver conhecimentos básicos sobre os sistemas de improvisação na música popular;
- 5 – Adquirir conhecimentos técnico / teóricos dos sistemas de harmonização, improvisação e interpretação utilizados na música popular e aplicados ao piano

Habilidades:

- 1 – Identificar e construir as principais tríades e tétrades utilizadas na linguagem musical popular;
- 2 – Reconhecer as funções harmônicas básicas;
- 3 – Identificar cadências harmônicas em tríades e tétrades, harmônicos tonais;
- 4 – Reconhecer encadeamentos harmônicos simples I-IV-V, II-V-I
- 5 – Diferenciar cadências tonais e modais;
- 6 – Reconhecer estilos e ritmos populares;
- 7 – Identificar encadeamentos harmônicos de melodias dadas;
- 8 – Construir melodias sobre harmonias dadas.

Bases Tecnológicas:

1. Percepção, organização e leitura rítmica, melódica, harmônica e textural aplicados;
2. Execução e manipulação de elementos texturais aplicados às diversas situações da execução musical;
3. Ferramentas e técnicas de expressão individual e coletiva e de manipulação de repertórios;
4. Execução aplicada a *performance* coletiva;
5. Técnicas de leitura à primeira vista, transposição e de acompanhamento instrumental / vocal;
6. Normas e padrões de utilização de elementos básicos de postura, leitura, memória e sincronicidade;
7. Conhecimentos de estilos, formas, gêneros;
8. Conhecimentos básicos dos meios e veículos utilizados na execução musical;
9. Conhecimentos básicos de tecnologias utilizadas na execução musical.

ANEXO C - CURSO INSTRUMENTAL DE PIANO POPULAR - MATRIZ CURRICULAR

DURAÇÃO EM SEMESTRES: MÍNIMO 6 E MÁXIMO 8 SEMESTRES - HABILITAÇÃO: NÍVEL BÁSICO

(Totais OBR = 774 / 702 e OPT = de 72 a 126) - TOTAL GERAL: (OBR+OPT) = de 774 a 900

1º semestre

Disciplina	Pré-requisito	C.H.	Crédito	Caráter
PERCEPÇÃO E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL I		36	2	OBR
INSTRUMENTO ESPECÍFICO I		18	1	OBR
OFICINA CANTO CORAL		18	1	OBR
OFICINA DE PERCUSSÃO I		18	1	OBR
TOTAL GERAL		90	5	---

2º semestre

Disciplina	Pré-requisito	C.H.	Crédito	Caráter
PERCEPÇÃO E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL II	PEM I	36	2	OBR
INSTRUMENTO ESPECÍFICO II	IE I	18	1	OBR
CANTO CORAL I	OF C CORAL	36	2	OBR
TOTAL GERAL		90	5	---

3º semestre

Disciplina	Pré-requisito	C.H.	Crédito	Caráter
PERCEPÇÃO E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL III	PEM II	36	2	OBR
INSTRUMENTO ESPECÍFICO III	IE II	36	2	OBR
ERGONOMIA APLICADA A INSTRUMENTISTAS		18	1	OBR
TOTAL GERAL		126	7	---

4º semestre

Disciplina	Pré-requisito	C.H.	Crédito	Caráter
INSTRUMENTO ESPECÍFICO IV	IE III	36	2	OBR
BANDA OU PRÁTICA DE CONJUNTO		72 / 36	4 / 2	OBR
PRÁTICA INTERPRETATIVA PIANO POPULAR		36	2	OBR
TOTAL GERAL		144 / 108	8 / 6	---

5º semestre

Disciplina	Pré-requisito	C.H.	Crédito	Caráter
INSTRUMENTO ESPECÍFICO V	IE IV	36	2	OBR
HISTÓRIA DA MÚSICA I		36	2	OBR
PRÁTICA INTERPRETATIVA PIANO POPULAR		36	2	OBR
BANDA OU PRÁTICA DE CONJUNTO		72 / 36	4 / 2	OBR
TOTAL GERAL		180 / 144	10 / 08	---

6º semestre

Disciplina	Pré-requisito	C.H.	Crédito	Caráter
INSTRUMENTO ESPECÍFICO VI	IE V	36	2	OBR
PRÁTICA DE CONJUNTO		36	2	OBR
HISTÓRIA DA MPB I		36	2	OBR
PRÁTICA INTERPRETATIVA PIANO POPULAR		36	2	OBR
TOTAL GERAL		144	8	---

Disciplinas Optativas

Disciplinas Optativas				
SOLFEJO KODALY 1		36	2	OPT
SOLFEJO/KODALY II	SF/K I	36	2	OPT
OFICINA DE PERCUSSÃO II	OF PERC I	18	1	OPT
CANTO CORAL II	C CORAL I	36	2	OPT
PERCEPÇÃO E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL IV	PEM III	36	2	OPT
INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA I		36	2	OPT
MUSICOGRAFIA I	Intro. Inform. I	36	2	OPT
MUSICOGRAFIA II	MG I	36	2	OPT
HISTÓRIA DA MÚSICA II	HMI	36	2	OPT

Obs.: O aluno deverá cursar o mínimo de 72 e o máximo de 126 horas/aula de disciplinas optativas.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Data:

Local da entrevista:

Horário - Início: ____h____

Término: ____h____

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO:

Nome completo:

Idade:

Endereço:

Telefones:

Email:

1ª ENTREVISTA:

1) FORMAÇÃO MUSICAL

Fale sobre sua trajetória musical.

Quando começaram os seus estudos em música?

Como foi a sua formação musical?

Como foi o seu contato com a Música Popular?

E a sua aprendizagem no Piano Popular? Quando começou?

Como foi a sua formação no Piano Popular?

Que habilidades e/ou conhecimentos foram importantes/ relevantes/ imprescindíveis para a sua aprendizagem do Piano Popular?

O que é pra você o Piano Popular?

2) FORMAÇÃO DOCENTE

Como você se formou professor de Piano Popular?

Quais habilidades e/ou conhecimentos você considera imprescindíveis para um professor de Piano Popular?

3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Na sua experiência como músico, como você acha que é tornar-se um Pianista Popular?

Que habilidades e/ou conhecimentos foram importantes/ relevantes/ imprescindíveis para a sua aprendizagem do Pianista Popular?

Comente a sua trajetória como professor de Piano Popular.

Quanto tempo atua como professor na área de Música? E no Piano Popular? Em quais escolas e /ou espaços?

Qual a sua opinião sobre o ensino e aprendizagem do Piano Popular nas escolas onde trabalha?

Como você define o ensino do Piano Popular?

O que você pensa sobre os currículos das escolas? E do material didático? Você usa outros materiais? Quais? Por que?

Você saberia dizer quantos alunos já passaram por você? Qual o perfil destes alunos?

O que é importante o aluno de Piano Popular adquirir para formar-se professor?

Comente a sua trajetória como pianista popular.

Quanto tempo atua como músico? Em quais espaços?

O que é importante para alguém adquirir para forma-se um pianista popular?

4) AULAS DE PIANO POPULAR NA ESCOLA DE MÚSICA

Descreva uma aula de Piano Popular. O que não pode faltar nesta aula?

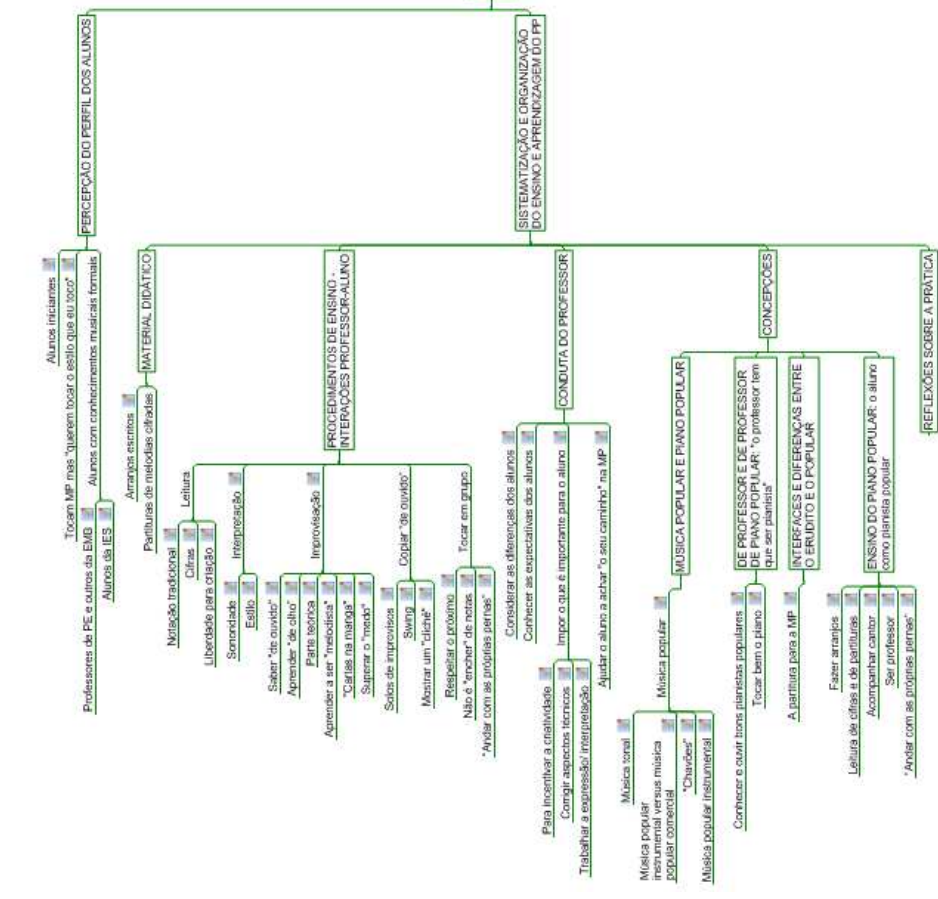
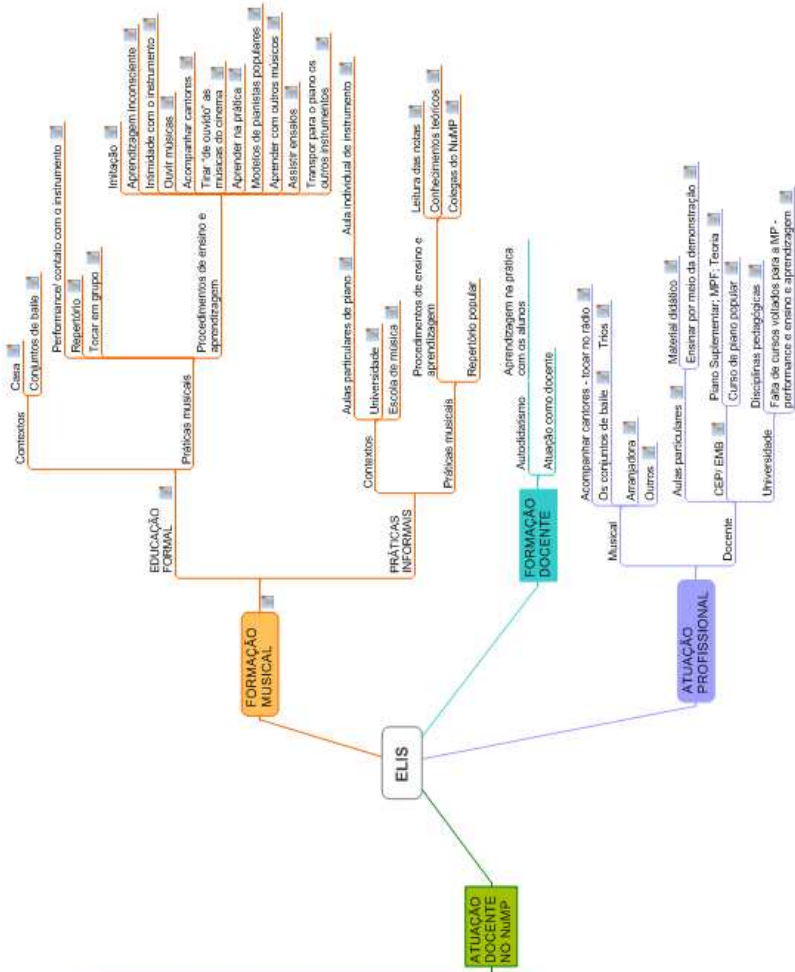
De acordo com a sua resposta sobre os perfis dos alunos, como você ensina alunos de diferentes perfis?

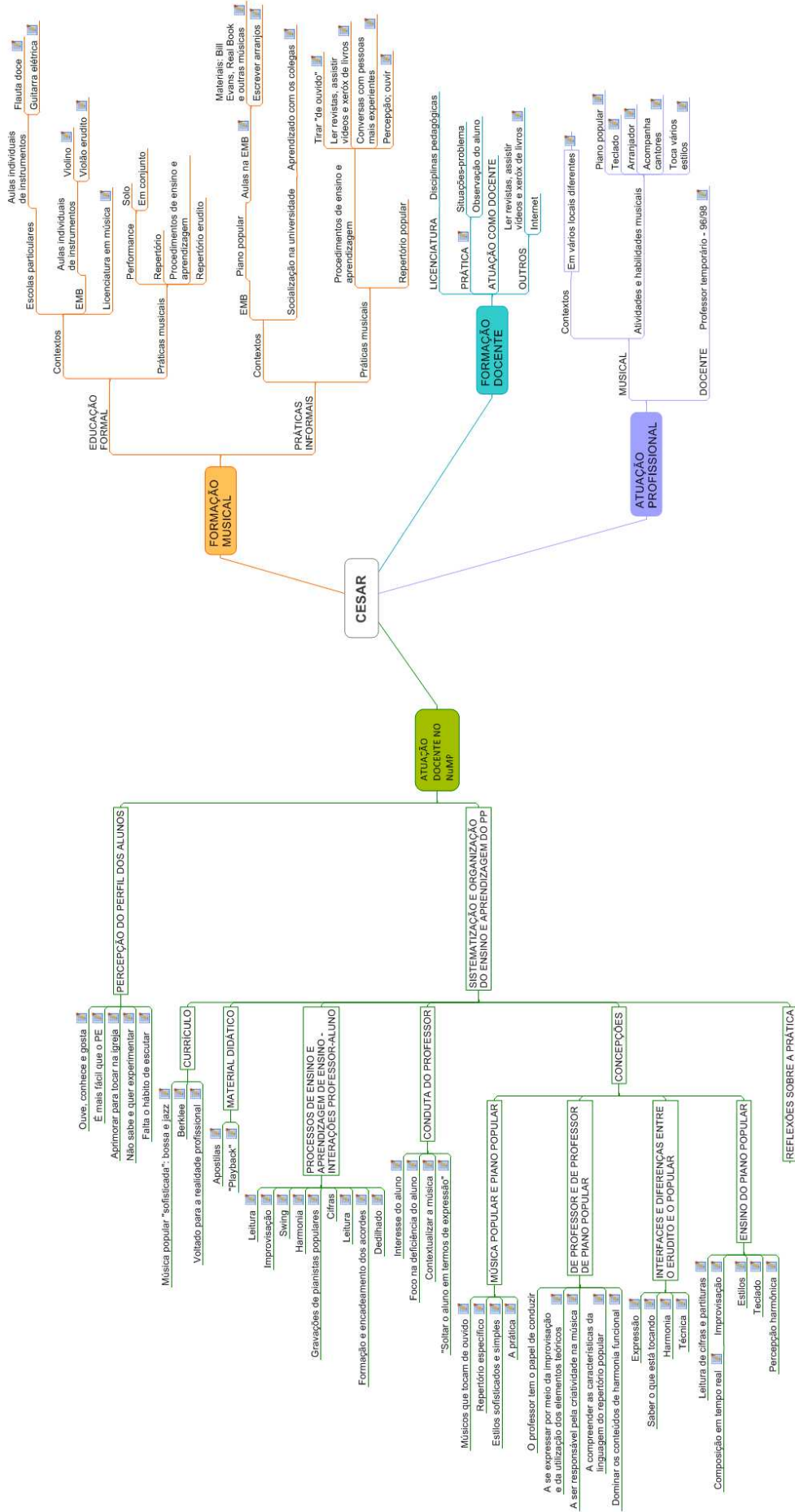
Quais os seus objetivos com a aula de Piano Popular?

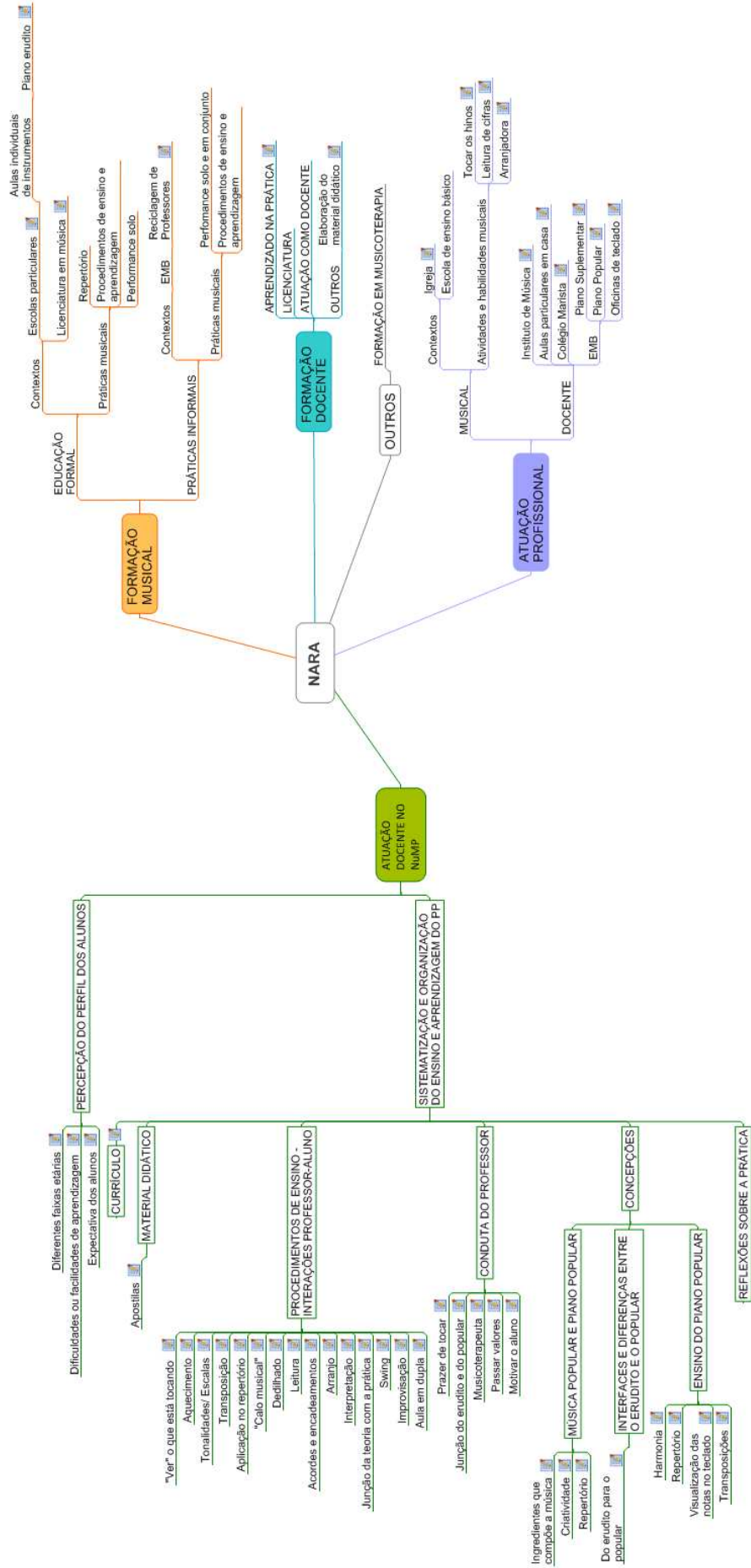
O que você considera importante ensinar ao aluno de Piano Popular?

Quais conhecimentos e/ou habilidades são necessários para o seu aluno tocar o Piano Popular? Por quê?

APÊNDICE B MAPAS MENTAIS







APÊNDICE C – Categorias de análise dos dados

1. FORMAÇÃO MUSICAL

1.1. EDUCAÇÃO FORMAL

1.1.1. Contextos

1.1.2. Práticas musicais

1.1.3. Aulas individuais de instrumentos

1.1.4. *Performance*

1.1.5. Repertório

1.1.6. Processos de ensino e aprendizagem

1.2. PRÁTICAS INFORMAIS

1.2.1. Contextos

1.2.2. Práticas musicais

2. FORMAÇÃO DOCENTE

2.1. PRÁTICA

2.1.1. Situações-problema

2.1.2. Observação do aluno

2.2. MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.2.1. Disciplinas de didática e pedagogia do ensino na IES

2.2.2. Diferentes processos de ensino

2.3. OUTROS

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. MUSICAL

3.1.1. Contextos

3.1.2. Atividades e habilidades musicais

3.2. DOCENTE

4. ATUAÇÃO DOCENTE NO NuMP

4.1. PERCEÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

4.2. SISTEMATIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO PP

4.2.1. CURRÍCULO

4.2.2. MATERIAL DIDÁTICO

4.2.3. PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM - INTERAÇÕES
PROFESSOR-ALUNO

4.2.4. CONDUTA DO PROFESSOR

4.2.5. CONCEPÇÕES

4.2.5.1. Música popular e piano popular

4.2.5.2. De professor e de professor de piano popular

4.2.5.3. Interfaces e diferenças entre o erudito e o popular

4.2.5.4. Ensino do piano popular

4.3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

APÊNDICE D - Carta ao diretor do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/ EMB)

À direção do Centro Profissional de Educação - Escola de Música de Brasília (CEP/ EMB)

Prezado (a) Diretor (a),

Venho por meio desta, encaminhar a aluna Juliana Rocha de Faria Silva, matrícula nº 2010/037111, do curso de Mestrado em Música da Universidade de Brasília para que possa realizar coleta de dados, em forma de entrevistas semi-estruturadas e observações não-participantes com professores deste estabelecimento de ensino. A pesquisa intitulada "O curso de Piano Popular da Escola de Música de Brasília: a prática docente dos professores visa investigar como os professores sistematizam, organizam e justificam os conhecimentos e habilidades do Piano Popular.

Na pesquisa o nome da escola e dos participantes não serão identificados para preservar o anonimato dos participantes.

Nesse sentido, solicito permissão para a realização dessa atividade e me coloco à disposição para possíveis esclarecimentos.

Agradeço a atenção dispensada para com nossa aluna.

Atenciosamente,

Brasília, _____.

Dr^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Tel:

APÊNDICE E – Termo de consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que fui informado (a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão assim que desejar. A pesquisadora Juliana Rocha de Faria Silva certificou-me de que todos os dados coletados nesta pesquisa serão confidenciais e que meu nome ficará anônimo. Desse modo, autorizo a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. No caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora no telefone ou no e-mail: julianasilv@gmail.com.

Nestes termos concordo em participar desse estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

RG: _____ Tel: _____

Local: _____ Data: _____