



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**MEMÓRIAS E REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DISCENTE E
DOCENTE EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E ACADÊMICOS DE MÚSICA**

EDILTON COSTA DE LIMA FILHO

Natal/RN
Novembro/2015



EDILTON COSTA DE LIMA FILHO

**MEMÓRIAS E REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DISCENTE E
DOCENTE EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E ACADÊMICOS DE
MÚSICA**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Música da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
– como requisito parcial para a obtenção
do Grau de Licenciado em Música.

JOSÉ SIMIÃO SEVERO

Natal/RN
Novembro/2015

Catálogo da Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial da Escola de Música

L732m Lima Filho, Edilton Costa de.

Memórias e reflexões acerca da experiência discente e docente em contextos não escolares e acadêmicos de música / Edilton Costa de Lima Filho. – Natal, RN, 2015.

47 f.

Orientador: José Simião Severo.

Monografia (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

1. Música – Instrução e estudo – Monografia. 2. Prática de ensino – Monografia. 3. Memórias – Monografia. I. Severo, José Simião. II. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

EDILTON COSTA DE LIMA FILHO

**MEMÓRIAS E REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DISCENTE E
DOCENTE EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES E ACADÊMICOS DE
MÚSICA**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Música da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –
como requisito parcial para a obtenção do Grau
de Licenciado em Música.

APROVADO EM _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Es. José Simião Severo – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal/RN.

Prof. Es. Pollyanna Guimarães da Silva de Morais
Instituto Federal de Educação Tecnológica – IFRN – João Câmara/RN.

Prof. Edibergon Varela Bezerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal/RN

Natal/RN
Novembro/2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu pai, amigo e primeiro professor musical e da vida, Barbosa, por toda a dedicação, paciência, incentivo e carinho que sempre me dedicou e à minha mãe, Zeza, por indiretamente ter me feito voltar à música, ao pedir que lhe ensinasse a tocar uma música no violão e ser responsável por parte do que sou hoje.

Ao meu professor Manoca Barreto, que em diversos momentos foi também meu segundo pai, e estará sempre presente no meu modo de viver e ver a música. A Natália, por todo amor, preocupação e disposição em ajudar, sempre.

A Antônio de Pádua, mais um pai. Por toda paciência e pelos mais diversos ensinamentos, e também a Roberta Karin, Matheus Jardim e João Vítor. A Joca Costa, pelos ensinamentos que vejo com tanta admiração até hoje.

Ao meu orientador, José Simião Severo, pela confiança e disposição de sempre. A Agamenon de Moraes, pela disposição de ajudar sempre e pela competência. E a todos os amigos com quem já dividi o palco e amigos de infância que foram de extrema importância na minha formação musical, pelos momentos felizes e por tudo que me ensinaram.

RESUMO

O presente estudo diz respeito à atuação docente em contextos não escolares e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de música. Nele, serão expostas experiências vivenciadas por mim, tanto enquanto professor particular de música, instrumento e harmonia, como músico prático e, também, como discente dentro dessa perspectiva de ensino e na universidade. Desse modo, analisei como tais vivências permitiram-me pensar a prática docente fora de sala de aula de ensino regular como sendo um lugar que propicia as mais diversas formas de aprender. É importante ressaltar que o ensino-aprendizagem não se dissocia da vida e que isso traz consigo todas as implicações das relações interpessoais: as divergências de interesses, os conflitos culturais e econômicos, dentre outros aspectos que serão apontados. Tendo em vista o exposto, utilizei, como fundamentação teórica e de minha prática, os postulados do educador Paulo Freire (1996), pensando no ensino de música não como uma prática mecanicista de passar conteúdos, que formam alunos sem uma capacidade crítica de refletir acerca do aprendido e incapazes de exercer o que é mais imprescindível na música, que é o desenvolvimento artístico da criatividade. Assim, o ensino, aqui, é visto como um modo de desenvolver seres autônomos e capazes de fazer fluir o conhecimento juntamente com a musicalidade, dialogando, nesse sentido, com o exposto pelo saxofonista de *jazz* e educador musical *Jamey Aebersold* (1992) quando nos apresenta a sua visão sobre a improvisação musical. Sinto que é necessário fazer uma relação interdisciplinar da música com áreas afins, utilizando teóricos dessas áreas, como por exemplo, a filosofia contemporânea e a sociologia, pois, é imprescindível que se use teorias atuais para tratar de problemas atuais.

Palavras-chave: Música. Ensino-aprendizagem. Criatividade.

ABSTRACT

This study concerns the teaching activities in non-school contexts and their implications in music teaching-learning process. In it, will be exposed to experiences lived, both as private music teacher, instrument and harmony, as a practical musician and also as a student in this school and university perspective. Thus, I analyzed how these experiences have allowed me to think the teaching practice outside of regular education classroom as a place that provides many different ways to learn. Importantly, the teaching-learning does not dissociate of life and it brings all the implications of interpersonal relations: differences in interests, cultural and economic conflicts, among other issues to be pointed out. With that point in view, used as theoretical and my practical reasons, the postulates of the educator Paulo Freire (1996), thinking about music education not as a mechanistic practice moving content, which form students without a critical ability to reflect on the learned and unable to exercise what is most essential in the music, which is the artistic development of creativity. Thus, the teaching here is seen as a way to develop autonomous beings and capable of flowing knowledge along with musicality, a dialogue in this regard with the above by jazz saxophonist and music educator *Jamey Aebersold* (1992) when he presents his vision of musical improvisation. I feel it is necessary to make an interdisciplinary relationship with music related fields using theoretical these areas, such as contemporary philosophy and sociology, therefore, it is essential to use current theories to address current problems.

Keywords: Music. Teaching and learning. Creativity.

LISTA DE SIGLAS

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

CLASP – Composition, Literature studies, audition, skill acquisition

TECLA – Técnica, execução, composição, literatura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. METODOLOGIA	11
2. PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE	14
3. DISCÊNCIA PARA DOCÊNCIA	23
3.2. VOCÊ ESTÁ NO CURSO ERRADO	24
3.3. 1, 2, 3 GRAVANDO!	31
4. DOCÊNCIA, DE FATO	33
4.1. DOCENTE NO ENSINO REGULAR	38
4.2. UMA NOTA FALA MAIS DO QUE MIL PALAVRAS (UMA NOTA TOCADA FALA MAIS DO QUE UMA NOTA ESCRITA)	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (FINAL QUE NÃO É O FIM)	42
REFERÊNCIAS	44

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu pelo fato de enxergar, nessa prática de ensino-aprendizagem, uma riqueza que, às vezes, parece passar despercebida pelos modelos de uma macropolítica da educação, os quais chamaremos, aqui, de modelos macro educacionais. Guattari e Rolnik (2013) nos mostram a diferenciação entre a macropolítica (ou política molar) e a micropolítica (a política molecular) como sendo duas instâncias que não são essencialmente opostas, mas que atuam no campo social e na produção subjetiva de modo simultâneo, ou seja, o social e a subjetividade são transpassados por essas instâncias que fazem com que regimes de significação simbólica sejam postos em questionamento, perfurando um conservadorismo e trazendo à tona processos de singularização:

Os mesmos elementos existentes nos fluxos, nos estratos, nos agenciamentos, podem organizar-se segundo um modelo molar ou segundo um modelo molecular. A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, de intensidades. Essa travessia molecular dos estratos e dos níveis, operada pelas diferentes espécies de agenciamento, será chamada de “transversalidade” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 385-386).

Assim, levando essa questão política exposta à educação, percebe-se como esses elementos se configuram dentro da relação ensino-aprendizagem nos contextos educacionais os quais tive a oportunidade de vivenciar, tanto enquanto discente como docente de Música.

Observando a minha própria experiência como discente, que aconteceu quase em sua totalidade fora do ensino regular, primeiro em casa, com os ensinamentos do meu pai, por volta dos cinco anos; posteriormente, em escolas especializadas e em aulas particulares, e, por fim, na universidade. Encontrei uma série de questionamentos que permeavam o meu pensamento sobre todas as situações vivenciadas por mim como aluno, professor e músico prático. Pude quantificar, ao longo do tempo, as diferentes informações recebidas de diferentes áreas, como a própria Música, a Filosofia, a Sociologia, a Literatura, observando como essas dialogam entre si, e estabelecer relações

que me permitiram ser capaz de discernir quando uma atuação seria adequada ou não a um determinado contexto.

Na área da Música é muito importante, de fato, ter esse discernimento, porque estamos em conflito direto com múltiplos interesses. No ensino especializado, para desenvolvimento de um músico prático, é possível que haja, por parte do professor, uma expectativa de retorno satisfatória, no que diz respeito à apreensão, por parte do aluno, do conteúdo ministrado nas aulas, ou seja, com o acompanhamento mais proximal é possível se esperar e colher resultados mais satisfatórios, de acordo com o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino da Arte, incluindo-se, nessa, a Música. Dentre esses, por exemplo, destacamos o primeiro critério de avaliação, que propõe:

Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno improvisa, compõe, interpreta vocal e/ou instrumentalmente, pesquisando, experimentando e organizando diferenciadas possibilidades sonoras e se o aluno improvisa com desembaraço, se compõe pequenos trechos com desenvoltura, se interpreta com expressividade, sabendo trabalhar em equipe e respeitando a produção própria e a de colegas (BRASIL, 1997, p. 87)

Porém, a dobra dessa situação, por exemplo, ocorre quando é requisitado pelo aluno que façamos algo fora do nosso cronograma, configurando, assim, um conflito de interesses pessoais, pois o professor tem um programa a seguir, e esse visa o desenvolvimento de novas aquisições, no campo do conhecimento, para aquele aluno, mesmo que levando em consideração a multiplicidade existente em cada ser, é prudente que a prática de ensino-aprendizagem tenha uma organização, pois, planejar:

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 40).

Existe até mesmo um conflito econômico, no caso de um aluno particular, levando em consideração que nessa relação direta, que pode até ser pensado como contratante/contratado, muitas vezes o professor se submete ao aluno, que está na condição de seu contratante.

Há uma linha muito tênue nesse modelo de educação, que é quando aceitamos as propostas do aluno sem perdermos o foco de onde queremos chegar, pois é preferível que os meios utilizados pelo professor sejam flexíveis, contudo, que as metas sejam concretas.

1.1. METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de investigações e reflexões críticas acerca da minha prática de ensino-aprendizagem, constituindo, assim, o caráter de memorial. Esse gênero acadêmico – que predominantemente segue uma ordem cronológica – é embasado nas memórias do autor sobre sua formação profissional e, sobretudo, tem a função de promover uma reflexão acerca da prática profissional destacando-se, assim, a evolução desse processo. Volpato e Cruz (2012) nos mostram que esse gênero:

Inclui a fase de formação do candidato, destacando momentos mais significativos e experiências relevantes da atividade profissional. A demonstração do amadurecimento intelectual baseia-se na enumeração da própria produção científica, formação profissional, atuação educacional e administrativa e possíveis reflexos das atividades profissionais na sociedade não acadêmica. Porém, a simples enumeração dessas atividades é insuficiente para mostrar esse amadurecimento intelectual. Por isso o Memorial deve incluir a abordagem do autor sobre essas atividades. É um texto crítico em que o autor enfatiza as partes mais relevantes de sua formação. É nesse momento que o Memorial não segue regras estabelecidas, mas dá ao autor a liberdade de mostrar a própria abordagem sobre sua história profissional (VOLPATO; CRUZ, 2012, p. 1).

Volpato e Cruz (2012) nos mostram, ainda, que a fundamentalidade do memorial se evidencia na atribuição de valores, dada pelo autor, a cada atividade realizada, o que caracteriza ainda mais a flexibilidade da estrutura desse gênero, pois é a partir dela que esse diferencial, proveniente das impressões e da carga reflexiva do autor acerca de determinadas atividades, se insere no texto, pois, sem ela, o memorial torna-se um “currículo expandido” (2012, p. 1). Essa ausência de maleabilidade do gênero provocaria, até, de certo modo, um distanciamento das suas experiências de formação profissional e pessoal do sujeito que fala. Tendo em vista esses aspectos, também deve-se destacar o hibridismo genérico do memorial e sua alta carga de subjetividade, justo por ser flexível,

em sua estrutura se mescla facilmente traços de outros gêneros textuais, como o relato e o ensaio, por exemplo.

Pensando nesses aspectos, a divisão do trabalho se deu da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado *Primeira experiência como discente*, tratamos da minha experiência como discente, no ensino particular de música, na infância e adolescência. Explorando as contribuições para a minha aprendizagem de renomados métodos como: *Suzuki*, *Willems*, *Pozzoli*, esses três são bastante conhecidos no meio do ensino-aprendizagem de música, sobretudo no ensino musical infantil, já *Sevcik* e *Laoureux* são amplamente utilizados no ensino especializado do violino. Porém, não me ative apenas ao aspecto particularizado da prática musical, mas também aos benefícios trazidos pelo ensino individualizado atrelado à prática propriamente dita numa orquestra jovem, isto é, à prática musical em conjunto, fazer música com outros usando aquilo que se aprendeu diretamente com o professor.

No segundo capítulo, intitulado *Discência para docência*, tratei de realizar uma discussão acerca da minha primeira experiência num contexto coletivo de ensino de música, nesse caso, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tanto no curso de Licenciatura em Música quanto no Curso Técnico de Guitarra Elétrica. Destaquei, nesse capítulo, também, a importância de alguns teóricos, como: Manoca Barreto, *William Leavitt*, *Ted Greene*, os quais tive a oportunidade de conhecer nas aulas das disciplinas na universidade, refletindo de que forma todos eles contribuíram na minha formação como docente, uma vez que, na sala de aula, a prática seria de discência para docência. Buscamos fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento musical adquirido quando o músico começa a se relacionar com outros músicos, no campo da prática, se é possível e de que maneira podemos mensurar a evolução de um aluno, quando se diz respeito à música, principalmente no aspecto da improvisação.

Foi alvo desse capítulo, também, a minha experiência como docente. Mesmo antes de entrar no curso já dava aulas de violão e guitarra, e o que mudou na minha forma de conduzir as aulas quando tive a oportunidade de conhecer mais profundamente algumas correntes de pensamento amplamente difundidas dentro da universidade. Neste capítulo, destaca-se a seção intitulada “Você está no curso errado”. Essa seção faz referência à quantidade de vezes que essa frase foi ouvida por mim, muitas delas ditas por colegas de classe e por professores, diz respeito ao preconceito pelo qual passam os alunos de licenciatura dentro da EMUFRN por parte dos alunos do bacharelado e também

à organização da carga horária e da grade curricular do curso de Licenciatura em Música da EMUFRN.

No terceiro capítulo, intitulado *Docência, de fato*, faço análises diretas da minha prática docente, que método e abordagens usava e o que mudou depois de entrar na universidade, traçando-se algumas observações sobre a prática docente em que eu mais atuo, que são as aulas particulares, e como isso se funde com algumas das maiores preocupações do nosso tempo, *status*, capitalismo, relações sociais, dentre outras coisas.

É presente, neste capítulo, as ideias sobre a minha atuação como professor no ensino regular de música, atuação essa que foi proporcionada pelas Atividades Orientadas e os Estágios Obrigatórios de Formação de Professores. As diferenças que acontecem em uma aula paga por um aluno que quer aprender, em uma aula paga pelos pais de um aluno que não quer aprender, em uma sala de aula com crianças que têm ali a obrigação de cursar mais um componente curricular.

2. PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO DISCENTE

Fui introduzido ao meio musical por volta dos cinco anos de idade, levado pelo meu pai a uma escola especializada de música, eu teria aula de violino e em paralelo de musicalização. A aula de musicalização consistia em apreciar o som dos instrumentos, aprender o nome dos instrumentos que compõem uma orquestra e muitas brincadeiras relacionadas ao método. Por exemplo, as músicas apreciadas e as brincadeiras do professor giravam em torno das primeiras músicas do método *Suzuki*. As quatro primeiras músicas do método são: *Ah, vous dirai-je, maman*, conhecida aqui no Brasil por “*Brilha, brilha, estrelinha*” e mais três variações sobre esse mesmo tema. Na musicalização, essas peças aparecem, inicialmente, como textos, para facilitar a compreensão por parte do aluno. Primeiro aprendemos os textos que são: *Brilha, brilha estrelinha; Todo mundo chã, céu; Sorvete gelado; Chocolate saboroso*. Os textos podem variar de acordo com a metodologia do professor, mas esses são os que me foram passados. Divide-se cada sílaba do texto como uma nota a ser tocada, por exemplo, a variação que é formada por oito colcheias recebe o nome de “*chocolate saboroso*” e cada sílaba é tocada em cima de cada colcheia, resultando em: *cho-co-la-te sa-bo-ro-so*, uma sílaba para cada nota da variação. Essa experiência como discente na infância é a minha principal preferência quando preciso, de alguma forma, ministrar aula para crianças. Acho que o ensino-aprendizagem deve acontecer dessa forma, unindo brincadeira com seriedade, mas que a seriedade fique bem mais por conta do professor, dessa forma o ambiente permanece sempre atrativo ao aluno. Deve-se ressaltar, também, que o método *Suzuki* é composto por níveis numerados, o que de certa forma estimula o aluno a manter a escalada para o próximo desafio que, obviamente, tem um número mais alto e será mais difícil que o anterior.

Tendo passado por essa abordagem citada acima, foi possível ver a importância de diferentes técnicas de educação musical e também que este tipo de trabalho está em consonância com o pensamento de autores como *Piaget*, por exemplo.

Pensando em alguns teóricos da área creio que seja prudente citar *Edgar Willems*. Amplamente difundido na academia e nas escolas especializadas, o método de *Willems* se fez presente no início da minha vida discente, na continuidade dela e até hoje durante minhas aulas. Creio que a maneira mais efetiva do meu aprendizado com *Willems* se deu no campo da percepção, que me foi muito útil na minha vida de músico prático na noite, para reconhecimento de tonalidades, ou em determinados momentos em que o

*bandleader*¹ inicia um tema sem aviso prévio e a banda deve acompanhá-lo prontamente, dentre outras coisas que temos de fazer quando tocamos.

Considerando esse aspecto, é importante que seja feita uma breve observação para evidenciar a diferença que há entre ouvido absoluto e ouvido relativo. O ouvido absoluto é a capacidade de nomear as notas sem nenhuma referência externa. O ouvinte absoluto parece ter internalizado as alturas, ou seja, o ouvinte absoluto tem em sua memória a exata localização das frequências escutadas. É sabido, por meio de estudos como o desenvolvido pelo pesquisador Rapahel Bender, que pessoas com essa habilidade têm internalizado algo em torno de 70 frequências. O ouvido relativo é a possibilidade de relativizar tonalidades, ou seja, com determinadas referências o indivíduo é capaz de nomear notas tonalidades. É o que é estudado num curso de música, em disciplinas como percepção musical e, basicamente, é o que se visa treinar, pois será muito útil no desenvolvimento futuro do músico. Um ouvido relativo bem apurado é capaz de fazer deduções harmônicas, e esta é uma das principais diferenças deste com o ouvido absoluto, pois, o ouvinte absoluto tem certa dificuldade em fazer modulações, por exemplo, a mesma música, tocada em tonalidades diferentes, pode não parecer a mesma música para uma pessoa com ouvido absoluto.

Aos 9 anos comecei a fazer aulas com o professor Luiz Mário da Rocha Machado, que também usava o método *Suzuki*, porém, visando o desenvolvimento da capacidade de percepção ele me dava áudios de músicas para que eu as reproduzisse no violino, nesse método de ensino, pensado por ele, faziam parte do repertório músicas populares, choros, baiões, boleros, standards de jazz, além das próprias músicas do método *Suzuki*. Visando imitar o que ouvia nessas canções a técnica do violino foi “surgindo” aos poucos, de modo que, quando cheguei à EMUFRN, com 11 anos, para estudar com o professor Alexandre Casado, já havia incorporado algumas das técnicas de golpe de arco propostas pelo método de violino *Sevcik*, como: *staccato*; *legato*; *glissando*, dentre outras.

Havia, por parte do professor Luiz Mário, a intenção de me colocar a par de outros contextos musicais, não só aqueles oferecidos pelos métodos tradicionais, e chego à conclusão de que essa forma que ele usou para me ensinar foi responsável pela minha volta à música, pois parei de estudar entre os doze e treze anos. Voltei apenas aos dezesseis, porém não mais ao violino, mas sim passei a estudar violão e guitarra por

¹ *Bandleader* é o termo em inglês usado no meio musical para designar aquele que é o artista principal de uma banda.

iniciativa própria, tendo em mente o que tinha aprendido no violino, refazendo exercícios dos quais lembrava, tocando as músicas do método *Suzuki*, pegando músicas de ouvido, utilizando-me também de meios tecnológicos (sites especializados no ensino de guitarra, *Youtube*, dentre outros) e solicitando, incessantemente, a ajuda do meu pai e de seus amigos. Boa parte da aprendizagem inicial de violão e guitarra que adquiri ocorreu por um processo de autoinstrução, ou autoaprendizagem. Sobre a questão da autoaprendizagem e também sobre a importância da tecnologia nesse processo, Gohn (2003) mostra-nos que:

Percebo enormes possibilidades nos processos de autoaprendizagem da música. As novas mediações tecnológicas podem atuar como ‘professores’ incansáveis para os aprendizes, dando oportunidade de progresso àqueles que não têm um tutor para corrigir seus erros. Os processos de aprendizagem musical frequentemente dependem da repetição contínua de exercícios, e a tecnologia pode servir como o ‘espelho’ necessário para que as correções sejam feitas (GOHN, 2003, p. 17).

A partir desse ponto dediquei-me ao violão e à guitarra fora de qualquer ambiente escolar. Pude entender que ver as pessoas tocarem era, também, uma ótima forma de aprender, uma excelente escola. Observava meu pai, que apesar de baixista erudito de formação, toca também contra-baixo elétrico, pois, geralmente, boa parte dos músicos de orquestra não atuam no âmbito musical popular. Ele teve a guitarra como seu primeiro instrumento, logo, era bem satisfatório para um aprendiz como eu observá-lo tocar e tirar minhas dúvidas. Internet, meu pai e amigos, era dessa forma que eu buscava o meu desenvolvimento musical, e da época do violino ficaram alguns exercícios, a obediência técnica e algumas músicas, mas uma das coisas que mais marcou daquele tempo, foi o fato de ter aprendido a estudar, entendido que é necessário repetição, dedicação e muita calma para se chegar ao objetivo pretendido.

Foi nessa época que pude me aproximar dos músicos da cidade e tentar aprender com eles. Acordes, arranjos completos de standards de *jazz*, progressões harmônicas, melodias, clichês usados na improvisação, eram parte do vocabulário presente na conversa com essas pessoas, sempre cheio de dúvidas e eles sempre dispostos a ajudar, de uma maneira mais direta, o que às vezes facilita bastante o aprendizado, diferentemente do que acontece numa aula formal de música/instrumento. Digo isso porque passei pelos dois lados da situação, como aluno e como professor, às vezes queremos saber de algo que não faz parte do programa do professor para aquele momento e, em alguns momentos,

quando somos nós o professor, o aluno quer saber de algo que não entraria na nossa pauta naquele momento.

O ensino informal traz um pouco dessa liberdade de poder perguntar qualquer coisa a qualquer momento, porém, o motivo mais evidente para a não apreensão daquele conhecimento é que, possivelmente, ainda não era a ocasião para se saber aquilo, logo, a pessoa a quem se pergunta pode responder, sem didática alguma, e o outro pode continuar sem entender, ou seja, a imaturidade, inexperiência e curiosidade pode fazer-nos pular etapas que seriam essenciais.

Entretanto, a informalidade pode proporcionar um clima de maior relaxamento que é altamente benéfico para a aprendizagem musical, como nos mostra Libâneo (2000):

[...] o “termo” informal é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal (LIBÂNEO, 2000, p. 83).

Assim, nota-se que o caráter de informalidade, proveniente das relações interpessoais, promove uma aprendizagem diferenciada daquela adquirida em um contexto formal de ensino, visto que não se torna explícito um grau de hierarquia de saberes.

Retornando ao tema de ver os músicos tocarem e de que maneira isso pode nos ensinar alguma coisa, quando vemos a apresentação de um músico, estamos vendo o resultado final de diversas horas de estudo e, para um amante da música, isto é, quase sempre, fantástico. Esse ouvinte/aprendiz irá assistir àquela apresentação com os olhos de quem quer enxergar a si mesmo em cima do palco e isso já é bastante motivador por si só.

Neste ambiente fui buscando aprender o máximo que podia, sempre. Mas tinha pressa, sabia o que queria e queria rápido, resolvi buscar ajuda especializada com o guitarrista e professor de guitarra Camilo Lemos. Professor licenciado pela EMUFRN, Camilo Lemos foi o responsável por promover o meu primeiro contato com a formalidade no ensino-aprendizagem de guitarra e violão, e por meio dessas aulas pude me relacionar com seus outros alunos, o que é de extrema importância para aqueles que aspiram ser músicos, como também é essencial para qualquer outra área de aprendizagem, pois, como nos mostra Elisandra Mottin Freschi e Márcio Freschi (2013):

O diálogo e a interação entre a turma deve acontecer sempre. Trabalhos em grupos onde todos tenham a oportunidade de participar das discussões e decisões são primordiais para o desenvolvimento cognitivo e argumentativo dos alunos, sem contar que contribuem também para a socialização e a formação do caráter de cada indivíduo (FRESCHI; FRESCHI, 2013, p. 7).

Assim, percebe-se que é nesse momento de relação interpessoal que ocorrem as diversas trocas e também é a partir dele que acontece uma série de comparações que podem incitar, no estudante de música, a necessidade de se estender o seu tempo de estudo, ou seja, ir à casa, sentar-se na cadeira e pôr mais um tempo de estudo no seu cronômetro.

Com esse mesmo intuito, do aperfeiçoamento como instrumentista, comecei a ter aula com o renomado guitarrista Joca Costa. Foi quando passei a ter uma outra visão, esse professor não possui formação acadêmica, porém, no seu caso, essa formação não foi determinante para o desenvolvimento do seu fazer musical e pedagógico. A própria história nos mostra, com um breve recuo histórico, que não se faz necessário um diploma para que se possa fazer arte, vide os casos de artistas que recebem títulos *Honoris Causa*², como por exemplo, o músico paraibano Sivuca e os pernambucanos Naná Vasconcelos e Antônio Meneses, pela UFPB, UFRPE e UFRJ, respectivamente; o pintor português Júlio Pomar, pela Universidade de Lisboa; o escritor moçambicano Mia Couto, pela Universidade Politécnica de Maputo e o mineiro Rubem Alves, pela UFES.

O professor Joca Costa possui um vasto conhecimento específico na área musical, especialmente na área de guitarra e orquestração. Nesse período em que tive aulas particulares com o mesmo pude experienciar, pela primeira vez, um outro lado do ensino-aprendizagem que é quando o professor não depende financeiramente do aluno, logo a cobrança pela evolução por parte do professor pode ser muito maior. Voltaremos a esse ponto mais à frente, agora se faz necessária uma reflexão sobre o que foi dito acima, sobre o professor depender financeiramente do aluno.

O ensino de música é um trabalho para muitas pessoas, conseqüentemente, é, também, uma fonte de renda. No quesito ensino de música em contextos não escolares a aula particular é um meio muito popular de ter acesso ao conhecimento desejado. Todavia, o que parece é que o mercado não se mostra composto, em partes, por pessoas

² *Honoris Causa* (*Honoris* = honra, dignidade; cargo público; homenagem; recompensa. *Causa* = causa, motivo; pretexto; assunto; partido [Dicionário Básico Latino-Português, 2007]) é uma palavra de origem latina que significa “por causa de honra”. É um título concedido a alguém que tenha uma vasta contribuição em determinada área do conhecimento, sem necessariamente ter se inserido em algum curso superior.

interessadas em estudar e se dedicar com um certo afinco à música, bem como não se mostra, também, composto por professores que buscam primordialmente a aprendizagem dos seus alunos. É nesse instante em que ocorre um problema bastante frequente, que é quando os docentes parecem interessar-se mais pelo retorno financeiro que as aulas particulares promovem e quando alunos resolvem realizar as atividades musicais como uma ocupação complementar. Não que isso que isso represente algo negativo em sua totalidade, pois nem todos que se propuserem a fazer natação como atividade complementar se dedicarão do mesmo modo que um nadador olímpico, e se o mercado de atuação desses professores fosse somente voltado àqueles alunos que queiram tornar-se músicos profissionais, rapidamente faltaria alunos no mercado e sobriariam professores, levando em consideração a questão de oferta e procura³ proposta por Adam Smith (1996):

Os artífices, sabedores de que seus lucros aumentam graças a seus clientes, aperfeiçoam, tanto quanto possível, sua habilidade e seu empenho; e se o curso dos acontecimentos não for perturbado por intervenções imprudentes, sempre há a certeza de que a todo instante a oferta da mercadoria é mais ou menos proporcional à demanda (SMITH, 1996, p. 251).

Voltando ao caso do professor Joca Costa, essa figura emblemática na cena musical potiguar, é professor de guitarra do Instituto Waldemar de Almeida, que é uma escola especializada de música, e também atua como professor particular, o que permite a ele ter dois públicos totalmente distintos, um formado de adolescentes ou adultos que possivelmente não seguirão na carreira musical, que são os alunos do instituto, e outro formado em sua maioria por músicos profissionais ou por pessoas que têm aspirações reais de se tornarem profissionais na área da música. Com isso em mente, retomo o pensamento dessa primeira experiência com esse tipo de aula, que é o de preparar o aluno para ser um profissional, com um nível de exigência grande, atrelado a uma didática que, para alguns, pode ficar um pouco distante da visão um pouco mais humanista da educação, mas, como supracitado, por atender a um público específico e por ter a confiança daqueles que o procuram pelas suas aulas, essa abordagem um pouco mais humanista, para ser sincero, nem é levada em consideração, uma vez que a cobrança e o trabalho são diretamente proporcionais ao êxito obtido como instrumentista.

³ Adam Smith é visto como o pai da economia moderna. Seu conceito de oferta e procura é, inicialmente, aliado a interesses mercadológicos. Neste caso, o uso desse conceito está sendo aplicado aqui para se referir ao mercado de trabalho das aulas particulares e da relação professor/aluno e contratante/contratado.

A forma de dar aula desse mestre é composta por exercícios de renomados métodos de guitarra e violão como: *A Modern Method for Guitar* de William Leavitt 1,2 3; *Cuaderno 2: técnica dela mano derecha* de Abel Carlevaro; *How to Play Jazz & Improvise*; exercícios que ele mesmo inventou e outros já existentes que ele pode aperfeiçoar pelos anos de experiência e dedicação à música. Com métodos renomados de guitarra, violão, harmonia e orquestração ele ministra a aula de uma forma que os alunos acreditam, de fato, que estão sendo bem conduzidos, por um caminho que solidificará o seu aprendizado como músico prático. Por ser um Músico de renome internacional, as aulas do professor Joca Costa se enquadram naquilo que o filósofo *Gilles Deleuze* denomina de “aula magistral” no *Abecedário*. O *Abecedário* é uma série de vídeos em que a filósofa *Claire Parnet* realiza uma entrevista inusitada com o filósofo francês *Gilles Deleuze*, nos quais ele teria de realizar reflexões acerca de determinadas palavras previamente dadas, seguindo a ordem alfabética. Posteriormente essa série de vídeos foi transcrita para fins didáticos. O trecho que segue é da letra “P de professor”:

Sim. Precisamos inventar outro termo. O termo "aula magistral" é o usado nas universidades. Temos de buscar outro termo. Acho que existem duas concepções de aula: uma concepção segundo a qual uma aula tem como objetivo obter reações imediatas de um público sob forma de perguntas e interrupções. É uma corrente, uma concepção de aula. E há a concepção dita magistral, do professor que fala. Não é uma questão de preferência, não tenho escolha. Sempre usei a segunda, a concepção dita magistral. É preciso achar outro termo porque... Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: "Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado". Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 84).

Algo que se deve destacar também do programa de curso do professor Joca Costa é a elaboração de um repertório, em paralelo ao programa das aulas, quase que em sua totalidade elaborado pelo aluno, cujo a única exigência é que possua um nível de dificuldade condizente ao que está sendo tratado nas aulas. Isso serve como um estímulo,

pois sabemos que, às vezes, a finalidade técnica de alguns exercícios podem enfadar a nossa rotina de estudos, por ser algo que, à primeira vista, não tem uma intenção melódica e muitas vezes, tomado pela complexidade dos exercícios, nós não conseguimos encarar o fato de que o amadurecimento técnico necessita de repetição, de um certo sacrifício, para que, mais tarde, possamos usar a técnica a serviço da música.

Vale salientar que a repetição ligada ao estudo da música e da técnica musical não diz respeito a uma automatização do processo de ensino-aprendizagem musical ou de um estudo *mecanicista*, em que o aluno apenas reproduz exercícios repetitivos sem exercer uma reflexão crítica sobre aquilo que está desenvolvendo e, agravadamente, sem uma intervenção pontual do professor, como podemos verificar nos PCNs:

[...] o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (BRASIL, 1997, p. 21).

A repetição, nesse caso, é aquela que permite ao estudante de música inserir-se na diferença, pois é por meio dela que se desenvolve a técnica e, através da apuração da técnica é que se pode produzir, usá-la como veículo a serviço da música e criar, assim, coisas antes inimagináveis, que se encontravam apenas nas ideias. Deleuze nos mostra dois tipos de repetição, aquele que é simplesmente a reprodução do mesmo, que gira em torno de uma *representação*, e um segundo, que é justamente o que se vê na música e nas práticas artísticas, de modo geral, que é o que traz a diferença e traz consigo os processos de criação.

A primeira repetição é repetição do mesmo e se explica pela identidade do conceito ou da representação; a segunda é a que compreende a diferença e compreende a si mesma na alteridade, na heterogeneidade de uma "apresentação" (DELEUZE, 1988, p. 55).

Deixo aqui claro, também, que ocasionalmente, a busca incessante pela perfeição técnica pode acarretar em algo que *Jamey Aebersold* define como:

Alguns instrumentistas memorizam padrões, um atrás do outro, *licks*⁴ e mais *licks*, e muitas vezes acabam soando como uma máquina bem lubrificada. A ideia é não virar uma máquina, mas em vez disso alcançar um nível no qual sua intuição musical possa expressar-se no instrumento que você toca. Portanto, tenho o seguinte em mente: Exercícios são apenas um meio para um determinado fim. Praticando exercícios, padrões, *licks*, escalas e acordes deve levar a uma criatividade mais expressiva (AEBERSOLD, 1992, p. 3).

Voltando ao caso do desenvolvimento de repertório proposto pelo professor Joca Costa, vejo isso, de desenvolver um repertório, como uma forma de trazer às aulas um um pouco mais lúdico, tendo em vista o nível de exigência e o compromisso com que se deve cumprir os exercícios estipulados no programa do curso.

⁴ O *Lick* é visto no jazz como uma frase pronta, que podemos ter sempre à mão, para ser usada no âmbito improvisacional.

3. DISCÊNcia PARA DOCÊNcia

Dos anos 2000 em diante, alguns dos guitarristas de Natal que sentiram a necessidade de um estudo formal e mais específico de violão e guitarra, tiveram aulas com o professor Joca Costa ou passaram pela EMUFRN, no Curso Técnico de Guitarra Elétrica, com o professor Manoca Barreto. Sabendo disso, então, resolvi fazer o curso técnico para estudar com o professor Manoca Barreto, logo, tive a chance, novamente, de ver algo novo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de música.

Em Manoca essa questão mais humanista do ensino-aprendizagem estava presente, mas não foi apenas isso que houve de diferente nessa nova experiência. No curso técnico existem disciplinas obrigatórias do tipo *Prática de Conjunto*, que é quando vários alunos de diversos instrumentos do Curso Técnico em música são orientados por um professor a montar um repertório que será apresentado no final de cada semestre, isto é, tocar! Pôr em prática com outras pessoas aquele conhecimento que você adquiriu por anos. Apesar de ter me apresentado em público algumas vezes e já dar aulas quando entrei no Curso Técnico e na Licenciatura em Música, não posso dizer que eu era um profissional em nenhuma das duas áreas, de fato.

A dualidade presente neste momento era bastante intensa, a Licenciatura me parecia retroceder no que diz respeito ao conhecimento musical, enquanto o técnico me parecia bem mais atrativo musicalmente. Problemas com carga horária e grade curricular começaram a ser frequentes. O Curso de Licenciatura em Música da EMUFRN é oferecido apenas no período noturno e esse é o primeiro fator que deve ser levado em consideração ao falar dos problemas com que me deparei durante o curso, pois, é sabido que o turno noturno é o principal horário de atuação dos músicos, conflitando, assim, com o horário das aulas. Outro problema encontrado por mim durante o período de discente, foi a carga horária excessiva de disciplinas pedagógicas, visto que temos quatro estágios supervisionados obrigatórios com carga horária de 100 horas cada um deles, quatro atividades orientadas com carga horária de 100 horas cada atividade, duas didáticas diferentes, com o agravante de exigir uma carga horária optativa de 690 horas. Quando comparado a outros cursos de licenciatura da mesma instituição vemos que o curso de Letras Língua Portuguesa e Letras Língua Espanhola exigem, respectivamente, 360 e 300 horas de carga horária optativa; o de Geografia, 180 horas; o de Física, 95 horas, por exemplo. Porém, o que de fato agravou a situação foi o conflito interno pelo qual eu

passava quando refletia sobre os dois cursos, o de Licenciatura e o Técnico, e sobre os meus interesses no mundo da música.

No Curso Técnico eu tinha um ensino voltado à prática, ao tocar, à produção musical, e na Licenciatura eu tinha a finalidade de discência para docência. Contudo, a escassez de música no curso de Licenciatura aliada ao excesso de ferramentas pedagógicas me distanciava dele cada vez mais. Chegaria aqui num ponto crucial, onde seria necessário tomar uma série de decisões que teriam impacto pelo resto da minha vida, o que é bastante natural, entendendo que é justamente nessa fase da vida que tomamos muitas de nossas decisões mais importante no âmbito profissional.

3.1.VOCÊ ESTÁ NO CURSO ERRADO

Estaria eu no curso errado? Escutei isso durante toda a passagem pelo curso de Licenciatura, de colegas de classe e também de professores. Alguns amigos que fiz durante a jornada duraram apenas alguns semestres no curso, não conseguiram continuar. Migraram para o Bacharelado em música, outros para odontologia, arquitetura, prestaram concursos para outras áreas como a de agente penitenciário, e outros apenas foram convencidos de que estavam no curso errado e continuaram se dedicando à prática instrumental ou a qualquer outra atividade que não o curso de licenciatura.

Essa pergunta que tanto escutei se fez presente em meus pensamentos cada vez mais, vendo coisas com as quais não concordava, que foram citadas anteriormente, pude ir formando a minha opinião ao longo dos semestres, que não foram poucos, e hoje chego à resposta dessa pergunta, baseado no que passei e no próprio projeto de curso proposto pela instituição, quando afirma que:

Levando-se em conta o caráter heterogêneo, no que se refere ao perfil dos alunos que vêm compondo os nossos cursos superiores, a elaboração de uma proposta curricular para uma Licenciatura em Música deverá, necessariamente, contemplar essa pluralidade, criando espaço para uma construção aberta, não diretiva e que possibilite uma ação interativa dos participantes - discentes e docente. É importante que suas histórias sejam consideradas no processo de construção do conhecimento musical, se pensarmos que estamos em constante processo de reelaboração e re-significação conceitual do mundo (BRASIL, 2004, p. 8).

Não, eu não estava no curso errado. Dou e continuarei dando aula, é parte do que eu sou, porém, o curso de Licenciatura tem seguido os modelos de heterogeneidade propostos pelo seu projeto? O curso de Licenciatura tem agido de uma forma não diretiva que contemple as pluralidades? Deve-se salientar que também faz parte do seu projeto de curso ser capaz de formar professores para dar aula em contextos especializados, como podemos aferir, de acordo com os Cenários e Possibilidades de Atuação do professor de música proposto no Projeto de Curso do curso de Licenciatura em Música:

Considerando o perfil proposto no âmbito desse desenho curricular, o aluno egresso poderá atuar como: Professor de ensino infantil, fundamental e médio; Professor de crianças com necessidades especiais; Professor em escolas especializadas em Música; Professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs, etc. (BRASIL, 2004, p. 12)

O curso de Licenciatura em Música me preparou suficientemente para dar aula em alguma instituição especializada? Ou até mesmo para dar aula particular de teoria musical ou harmonia, visto que a disciplina de Harmonia não é obrigatória na grade curricular do curso e, quando oferecida, trata da harmonia de modo introdutório e elementar, se comparada às disciplinas de Harmonia que são oferecidas no curso Técnico de Música na própria instituição. É esse um dos levantamentos que busco fazer aqui nesse trabalho e, paralelamente, baseado nos apontamentos supracitados, dizer que essa preparação não é proveniente do curso de Licenciatura em Música da EMUFRN.

Nesse ponto, faço uma reflexão sobre algo que permeia a nossa vida como músicos, artistas de maneira geral e professores de música e artes. Algo que devemos ressaltar é que, atualmente, os meios de comunicação, sobretudo a televisão, o rádio e a internet, são as principais esferas de veiculação do que é chamado de indústria cultural. Conceito criado por Adorno e Horkheimer em 1942, presente no ensaio *Dialética do Esclarecimento*, e publicado em 1947. Nesse ensaio, os pensadores frankfurtianos definem a indústria cultural como sendo toda e qualquer produção dita artística, voltada para o lucro, que explora bens considerados culturais, ou seja, a indústria cultural – interessada nos indivíduos apenas como meros consumidores – adapta seus produtos ao consumo em massa, assim como determina o próprio consumo. Segundo Adorno e Horkheimer (1997), a indústria cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente”. E isso é o que mais vemos nos meios de comunicação atualmente. Nada do que nos é mostrado é isento de interesses

mercadológicos e, conseqüentemente, de poder. Desde uma notícia em um jornal, um programa de esportes, ou aqueles totalmente voltados para universo feminino. A cada dia surge um novo gênero musical, um novo *hit*, um novo *reality show*, um *best-seller*; tudo isso nos é inevitavelmente imposto e, por mais que nos tentemos exilar dessa ditadura dos meios de comunicação, do consumismo desenfreado, nunca estaremos totalmente “blindados” contra as suas influências. A cada dia surgem mais meios de alienação social, de mecanizar subjetividades e criar “necessidades” ao consumidor.

Vivemos em um mundo de sombras, em um mundo artificialmente criado, o qual nos induz a acreditar que necessitamos de tudo que ele nos apresenta para viver. Como afirmou Saramago no documentário *Janela da alma*⁵, “nunca estivemos tão próximos da caverna do Platão, como hoje”. Assim como os humanos que viviam na caverna, o que enxergamos por meio da mídia são apenas sombras da realidade, que adotamos como verdade simplesmente por já estarmos condicionados às suas formas de exibir e manipular o mundo desde que nos entendemos como indivíduos. Como no mito platônico, a partir do momento que passássemos a enxergar o mundo de outra forma, diferente daquele que nos habituamos, seríamos tomados por uma espécie de cegueira momentânea e até mesmo poderíamos não acreditar que aquilo que vemos realmente se trata da verdade. Tentaríamos mostrar aos outros o mundo diferente, real, e seríamos tidos como loucos ou mortos.

Uma forma de livrar-se, ou melhor, atenuar-se do condicionamento psíquico por meio da mídia é implantar, desde cedo, projetos educacionais que permitam que a criança possa desenvolver diversas formas de percepção do mundo, exercícios que incitem uma prática de observação juntamente com a reflexão, pois o olhar não depende unicamente dos órgãos da visão, mas também de processos mentais que exigem treinamento para o seu desenvolvimento. Esses exercícios permitirão que novas gerações percebam que o ato de olhar é a forma primeira de intervir na realidade, “é fazer um recorte na realidade, é selecionar e transformar um objeto em foco de atenção. O mundo que nos cerca é caótico e diante dele o olhar exerce uma função organizadora, estruturadora e hierarquizadora” (COSTA, 2005, p. 37). Desse modo, apenas por meio da educação – livre do despotismo midiático –, é que poderemos nos libertar da caverna e do mundo das sombras.

Existe uma nova demanda no mercado de trabalho, depois que a lei 11.769 foi aprovada em 18 de agosto de 2008, houve um esforço, por parte da EMUFRN, bem como

⁵ 2001, João Jardim e Walter Carvalho.

de outras faculdades públicas de música, para suprir às necessidades de um mercado que, depois desse momento cresceria substancialmente. Tendo isso em mente, podemos partir da ideia de que, a universidade viu a oportunidade de produzir profissionais aptos a preencherem as vagas que seriam geradas em decorrência da homologação dessa lei, contemplando seu corpo discente com programas como o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego, PRONATEC, por exemplo.

Resguardando as necessidades mercadológicas de professores qualificados nessa área, faz-se importante tecer, aqui, uma reflexão sobre o papel de um curso de licenciatura. Observando o programa do Curso de Licenciatura em Música e comparando-o com outros cursos de licenciatura de outras áreas, chego à conclusão de que, em dado momento, o curso se perdeu pelo caminho quando esqueceu que a universidade:

[...] é um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Este autor considera que, inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto (VASCONCELOS, 1999 apud BONIFÁCIO e GORI, 2006, p. 1).

É justamente aí, onde, na minha opinião, se encontra a dobra dessa situação. Pessoas como eu, que tinham outras aspirações com a universidade, simplesmente não se enquadravam no modelo macroeducacional que estava ali sendo proposto. Logo, abandonei o curso, reprovei por falta, por nota, às vezes até as duas coisas, em algumas disciplinas. A música que eu queria aprender para ensinar não estava ali. Fui me distanciando da Licenciatura e me aproximando cada vez mais do Curso Técnico, das aulas de violão e guitarra que eu tinha que ministrar e dos trabalhos musicais como *freelancer*⁶.

Uma vez distante da Licenciatura, fui aprender com a prática, o tocar, o palco. Este costuma ser um ótimo professor na vida daqueles que querem se dedicar à música. No palco, nem sempre a escolha mais certa aos olhos da teoria, ou da história, ou da ciência musical vai satisfazer os anseios do público que está ali, presente para ouvir o que você tem a dizer com o seu instrumento, mas, acima de tudo, a sua satisfação pessoal, não vai passar, na totalidade, pela aplicação de tudo que você aprendeu na sala de aula ou

⁶ Termo em inglês que designa os profissionais que atuam de forma autônoma dentro do mercado de trabalho.

pelos outros saberes mencionados acima. Essa é, também, uma boa forma de enxergar que, na música, tudo se transforma o tempo todo, tudo muda, e é nesse átimo que reside a sua beleza.

Dentre muitas pessoas com que trabalhei destaco o músico e professor Antônio de Pádua, multi-instrumentista, compositor e arranjador. Trabalhando com ele no dia-a-dia pude experienciar a sua abordagem no ensino de música, seja vendo-o dar aula aos seus alunos do instituto Waldemar de Almeida; vendo-o dar aula ao seu filho mais novo, João Vítor, exímio flautista, apesar da pouca idade; ou até mesmo pelas lições que eu aprendi com ele, pois, é sabido, principalmente por mim mesmo, o quão inexperiente eu era quando comecei a acompanhá-lo como *sideman*⁷, tocando guitarra e violão.

Destarte, focarei na sua pedagogia que, a meu ver, vislumbra uma prática pedagógica que dialoga com o pensamento em que a transmissão do conhecimento acontece de uma maneira virulenta, no qual o infectado (aluno) não sabe, de fato, nem onde, nem como aconteceu, passando somente a apresentar os sintomas. Diversos exercícios são propostos por Pádua, principalmente exercícios que aperfeiçoem a percepção musical com a intenção de fazer uso de uma percepção aguçada para que isso possa, de maneira direta, melhorar a improvisação.

A criação instantânea com Pádua, não se dá apenas no campo da improvisação tradicional, que é quando os músicos trabalham com um esquema pré-determinado, ex: tema; improvisos sobre a mesma harmonia do tema; reexposição do tema; final. Essa linha de pensamento está, eu diria, em confluência com o pensamento de Jamey Aebersold quando ele diz, em seu livro *How to Play Jazz & Improvise* (1992, p. 3), que:

[...] qualquer um pode improvisar. É a maneira mais natural de fazer música. Sempre foi! É uma técnica que nós esquecemos ou pensamos que não éramos suficientemente bons para iniciar.

Também em convergência com o que foi dito anteriormente, temos o pensamento de Elenice Maranesi, no seu livro *A improvisação na música popular* (1987 p. 10), quando afirma que “[...] partimos do pressuposto que a habilidade de improvisar pode ser desenvolvida e aperfeiçoada a partir do conhecimento de determinados princípios teóricos [...]”. Fazendo uso de renomados métodos de improvisação musical, como os citados, de onde se extrai informações técnicas, e onde também se busca respaldo

⁷ Termo em inglês utilizado para designar músicos acompanhantes, isto é, aqueles que não são *frontmen* ou *bandleaders*.

nos momentos de dúvida, fica explícita a importância de nos apoiarmos na literatura especializada, mesmo que você seja capaz de tecer pensamentos por sua conta, estando aqui em confluência com o pensamento de Paulo Freire, quando ele afirma que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

É fundamental que você tenha uma base sólida de literatura específica estudada previamente para obter resultados mais satisfatórios no que diz respeito a tempo e organização, e isso vale tanto para o discente quanto para o docente. Contudo, é de extrema importância saber que o ato de improvisação é sim instantâneo, porém, nunca aleatório, é uma prática altamente cerebral, que exige um nível de entendimento musical altíssimo, e que é algo que acompanha a história da música, como vemos:

Essa alegria de improvisar enquanto se canta e se toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Essa foi sempre uma força poderosa na criação de novas formas, e todo o estudo histórico que se limita à prática ou às fontes teóricas que nos foram deixadas de forma escrita ou impressa, sem levar em conta o elemento de improvisação e a vivência da prática musical, deve ser considerado necessariamente como algo incompleto, certamente um retrato distorcido. Pois quase não há um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, nem uma única técnica musical ou forma de composição que não tenha tido origem na prática improvisadora, nem que não tenha sido influenciado essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada

por manifestações de impulsos para se improvisar (FERAND, 1961 apud BAILEY, 1993, p. 9 e 10)⁸.

É prudente saber que a improvisação musical necessita do domínio do instrumento, mesmo daqueles que não possuem essa carga de leitura necessária, isso explica o caso de músicos como Sérgio Groove, Zé Hilton, dentre outros, que possuem uma carga enorme de estudos próprios, mesmo sem nenhuma afinidade com a parte de teoria musical.

O que deve ficar claro, neste momento, é que mesmo casos de extrema representatividade, como no caso de Antônio de Pádua, onde a improvisação é levada à sua mais elevada potência, possuem uma grande carga de estudo, que só acontece quando o objeto de estudo é aprendido na sua razão de ser, ou seja, o aprendiz toma posse de todas as minúcias, caracterizando, assim, a devida apropriação molecular do conhecimento, que é necessária quando estamos falando de músicos de ponta, capazes de tocar e improvisar com desenvoltura e que, no caso do músico e professor Antônio de Pádua pode-se notar a presença de um aporte teórico específico, que vislumbra com as práticas propostas por *Koellreutter*, por exemplo, quando ele afirmava, em diversas oportunidades, que só respondia como professor quando o aluno perguntava, em vez disso preferia fazer música com ele.

Depois das mais variadas experiências pondo em prática o que aprendia na sala de aula formal, da universidade, e na vida, como dito anteriormente de diversas maneiras, eu terminava o curso técnico, ao passo que mais trabalhos apareciam como *freelancer* e era inexorável a obtenção de um diploma de nível superior.

⁸ A tradução dessa citação foi retirada da dissertação de mestrado de Felipe Boabaid Guerzoni, intitulada “*A Arte da Improvisação*” de Nelson Faria: *Influências na pedagogia da música popular brasileira*.

3.2. 1, 2, 3, GRAVANDO!

Nessa seção busco tecer considerações sobre momentos de gravação musical e o que se pode aprender com essa prática. Nesse ponto é quando verificamos, tendo como base toda a nossa carga auditiva, nossos parâmetros sobre o que nos agrada ou não. Digo que a primeira experiência de se ouvir numa gravação pode ser um tanto quanto chocante. O músico está o tempo inteiro ouvindo música, suas melhores referências, e pode ser assustador se ouvir e perceber que você assimilou demasiadamente alguns trejeitos daqueles que você mais admira, ou então, o contrário disso tudo, que você está muito longe dos seus padrões de referência, das pessoas que você costuma ouvir. A inquietação de saber que cada nota será registrada para sempre, e será ouvida, passando pela aprovação dos ouvintes, num contexto onde, facilmente, em um mês você faria tudo diferente. Nessa perspectiva podemos utilizar o modelo educacional proposto por *Keith Swanwick*, nomeado CLASP no inglês e TECLA quando traduzido para o português. Em entrevista à revista Nova Escola, Swanwick (2010) afirma:

O fundamental é que os conteúdos sejam trabalhados de maneira integrada. Nos anos 1970, resumi essa ideia na expressão inglesa *clasp*. Além de ser uma sigla, um dos sentidos dessa palavra em português é "agregar". Proponho que há três atividades principais na música, que são compor (a letra C, de composition), ouvir música (A, de audition) e tocar (P, de performance). Essas três atividades, que formam o CAP, devem ser entremeadas pelo estudo da história da música (L, de literature studies) e pela aquisição de habilidades (S, de skill acquisition). (No Brasil, esse processo ficou conhecido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação) (SWANWICK, 2010, p. 5).

No momento proposto por esta seção, focaremos no A, que significa apreciação, isto é, ouvir, nesse modelo proposto por *Swanwick*, para que possamos reiterar a importância de ouvirmos, com um posicionamento crítico, aquilo que nós mesmos produzimos.

Gravar é registrar um momento, é um marco na vida de todo músico, é quando ele se expõe, se sujeita à aprovação, se torna uma referência para alguém ou é criticado pelas suas escolhas. É o momento em que ele se sente satisfeito com o que foi produzido ou ouve tudo atentamente para ver onde precisa mudar. Mas, é de extrema importância que saibamos que aquilo é um registro de um momento e que vale a pena cumprir a essa etapa, até por que, caso nos encaixemos no quesito da insatisfação, devemos passar por

isso para que possamos sempre melhorar. Vivenciar situações de contrariedade é de extrema importância, são elas que nos mostram os pontos nos quais devemos ter mais cuidado

4. DOCÊNCIA, DE FATO

Neste capítulo o foco se dará à minha prática docente, necessariamente será relatado em ordem cronológica, porém, não continuando a partir do final do capítulo anterior.

Segundo o Dicionário Básico Latino-Português (2007, p. 93) a palavra docente é proveniente do latim, *docens*, com seu particípio em *docentes*, advinda do verbo *docere*, que significa ensinar, instruir. É necessário fazer uma reflexão acerca dessa palavra quando se trata de música, pois, no meio musical, todos os que tocam aprenderam algo de alguém e invariavelmente ensinarão algo a alguém. Com isso em mente começo minhas reflexões sobre minha atividade docente, como dito antes, todos os que tocam, ensinam. Parece fazer parte da mística do tocar ser capaz de mostrar a alguém o que você aprendeu de novo, o que você é capaz de fazer, e, pela maneira virulenta com a qual a música se comporta, aquele que é alvo do objeto demonstrado logo se infecta, com uma vontade súbita de perguntar, de aprender tal qual é a mesma vontade de ensinar, demonstrar, do vetor da infecção. Segundo Arroyo:

[...] a educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o 'formal' e o 'informal', o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ARROYO, 2000, p. 89).

O que pensar, então, sobre esse tipo de atividade? Sabemos da extrema importância que tem as relações de ensino-aprendizagem informais na vida de um músico, e foi exatamente assim que começou a minha vida docente. Mostrando a amigos o que conseguia fazer, coisas que aprendera da mesma forma que estava ali passando, na informalidade, com os amigos do meu pai e com professores particulares com quem tinha aula à época. De repente me via dando dicas e tirando dúvidas de amigos, a música foi me consumindo, conseqüentemente eu ia aprendendo cada vez mais e me capacitando a ajudar àqueles que me procuravam. Era evidente a importância que a música tinha na minha vida, assumidamente digo que comecei a dar aula para me forçar a estudar mais e testar os meus conhecimentos, uma vez que, a função prática do professor é ensinar. Eu queria ensinar para melhorar a mim mesmo, sabendo que, quando a situação se tornasse

formal, outros níveis de dificuldade apareceriam e eu teria de me esforçar ainda mais para dar conta das dúvidas dos alunos e até mesmo do material que usaria como guia.

Usando o conhecimento adquirido pelos anos de estudos dirigidos com os professores anteriormente citados nesse trabalho, essas eram as ferramentas que eu tinha em mãos, literalmente. Contudo, a formalidade da ação trouxe até mim outras experiências, e por que não dizer clientes? Crianças, roqueiros, iniciantes que nem instrumento tinham e pessoas que não tinham grandes aspirações com a música, nesses alunos residiam meus maiores problemas. Como seguir? O que cobrar? Como encantá-los ao ponto de fazer com que eles queiram estudar? Como expandir o conhecimento de alguns para mostrar que a música não se resume a tocar o máximo de notas por segundo como faz *Yngwie Malmsteen*? Essas eram algumas das minhas inquietações no início da minha vida docente. Não posso esquecer também de: como me adequar a esses alunos/clientes de modo que essa experiência seja prazerosa para eles, para mim e que me seja rentável? Afinal de contas, nesse período as dúvidas sanadas por mim já não eram mais grátis, havia um componente de vital importância em jogo nesse momento. O dinheiro.

O meu desenvolvimento como instrumentista sempre foi prioridade na minha vida, como supracitado, comecei a dar aula com a finalidade de me manter evoluindo, em constante progresso. Tocava, gravava, compunha, o que faltava? Dar aula! Porém, com uma quantidade bem maior de questionamentos do que os citados acima, cheguei à conclusão de não aceitar esse público como meus alunos. Não me sentia capacitado para encarar esse público, era diferente demais da maneira como eu concebia a música propriamente dita, era muito diferente da referência que eu tinha de ensino-aprendizagem de música e, a única forma de eu ter êxito nessa empreitada, seria dando chance ao Curso de Licenciatura em Música, que estava em quarto ou quinto plano na minha vida nesse momento. O Curso de Licenciatura me ofereceria as ferramentas necessárias para lidar com esse público, mas, me satisfazia mais o ensino especializado, levando em conta, sempre, o meu desenvolvimento como instrumentista. Foi uma decisão difícil, tendo em vista que as maiores oportunidades de trabalho de um músico surgem à noite, e o Curso de Licenciatura, sendo noturno, fez-me perder diversos trabalhos pela impossibilidade de conciliar ambas atividades, pois precisava me dedicar a ele, dentre tantas outras coisas. Mas no momento essa era uma escolha que tinha de ser feita, até mesmo para que eu pudesse refletir sobre essa decisão no futuro e perceber que a incapacidade nesse momento estava em mim. Maturidade, essa palavra parece ter um significado maior na

música do que na própria vida. Ela chega com o tempo, e como ele passa para todos fui encarando as coisas de outra maneira, com a conclusão do Curso Técnico me vi disposto a voltar ao Curso de Licenciatura e também a aceitar esse público como meus alunos, vi nessa situação a oportunidade de me reciclar como professor e pessoa, e também vi a chance de reestudar algumas coisas pelas quais já havia passado há muito tempo. Pois, como afirma Freire:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém (FREIRE, 1996, p. 22-23).

Entrementes, com o citado acima, abri aulas a todo tipo de público. E uma das coisas que quero destacar é que, quando entendemos que a essência de cada um é indispensável na forma como cada um processa o que é apresentado pelo professor, nós, como professores, temos a chance de nos melhorar, ao passo de que novas concepções são criadas, na sua frente. A maneira inexperiente ou até mesmo descompromissada de um aluno pode revelar uma nova abordagem que pode vir a ser útil para o docente em muitas ocasiões. Com a analogia do vírus, aprendemos que não devemos esperar um sintoma específico, mas sim, justamente esperar por sintomas novos, como uma mutação genética ocorrente, necessária à sobrevivência da própria célula, isto é, mudanças passam não só a serem esperadas, mas sim desejadas.

Um exemplo prático disso que falei anteriormente, quando um aluno vai começar a estudar improvisação comigo, eu ensino a escala pentatônica, adequando à

capacidade técnica do aluno, alguns já conhecem um determinado padrão da pentatônica, embora não saibam o que fazer com ele, não pratiquem o seu uso consciente e não sejam capazes de deixar fluir a criatividade, pois como vemos em Sabatella (1992):

O aspecto mais importante da improvisação é a criatividade. Este é o mais vital dos conceitos que um improvisador precisa entender. O objetivo é escutar alguma coisa interessante na sua cabeça e conseguir tocá-la imediatamente. O seu entendimento dos fundamentos da música é um aliado nessa jornada. Ele pode ajudar você a interpretar os sons que você escuta na sua cabeça, relacionando-os a sons que você conhece e compreende. A sua fluência técnica no seu instrumento é um outro aliado. Ela pode ajudar você a executar com precisão aquilo que você conceber. A inspiração, entretanto, é o que permite que você ouça ideias interessantes para começo de conversa. Essa fagulha criativa é o que distingue o verdadeiro artista do mero artesão. Embora nenhuma introdução como esta vá conseguir mostrar como ser criativo, posso tentar jogar um pouco de luz sobre a criatividade naquilo em que ela se relaciona com a improvisação (SABATELLA, 1992, p. 15).

Vamos ter como referência, nesse momento, aqueles que não sabem nenhum padrão, nenhuma escala completa, muito menos sua aplicabilidade. O que faço com esses alunos é passar uma digitação de duas notas por corda, usando apenas quatro cordas. A partir do momento em que isso possa ser executado pelo aluno, isto é, que a mecânica tenha sido apreendida, eu toco uma base específica e peço que ele faça uso dessas notas da maneira que quiser, apenas com a intenção de ser melódico. O resultado final sempre é bastante satisfatório, mesmo que eles não tenham o domínio consciente do que está acontecendo, que será explicado posteriormente, eles são capazes de improvisar, conseqüentemente de fazer música.

Existe uma razão técnica para isso seja tão efetivo, a escala pentatônica é uma escala composta por cinco notas. No âmbito tonal, uma escala possui sete notas, isto é, relacionando a escala pentatônica com uma escala qualquer diatônica, obtemos apenas duas notas de diferença. A escala diatônica possui duas notas a mais, quarta e sétima, respectivamente. Essas duas notas são bastante “problemáticas” para um iniciante no campo da improvisação, logo, a escala pentatônica, por não ter essas duas notas em sua estrutura é a escala ideal para começar na prática improvisacional. Outra razão para que a escala pentatônica pareça tão maravilhosa aos ouvidos é o fato de, em sua estrutura ela é composta por: tônica; segunda ou nona; terça; quinta; sexta. No modo maior e: tônica; terça menor; décima primeira; quinta; sétima. No modo menor. Caracterizando assim 75% das notas do *arpeggio* de uma téttrade maior e 100% das notas de um *arpeggio* de

uma tétrede menor. É sabido que as notas do *arpeggio* são o alicerce, a espinha dorsal da improvisação, por passar a sensação de coerência aos solos e serem sempre ótimas notas de repouso e de resolução de frases. Outra coisa que deve ser levada em consideração sobre a escala pentatônica é que não é necessário que o aluno tenha uma técnica muito apurada para poder executá-la.

Exemplificando o que foi dito anteriormente trago à tona o caso do flautista João Vítor. Ensinado pelo seu pai desde a primeira infância, João Vítor já improvisava antes de ter noções harmônicas. Como isso é possível? Entraremos um pouco aqui na eterna discussão que envolve o fato de música ser ou não uma linguagem. O fato de música e linguagem compartilharem algumas partes do cérebro é um ponto a favor daqueles que acham que música é, de fato, uma linguagem. Ambas são usadas para se comunicar e fazem uso de entonação e ritmo. Tecendo certas comparações, com finalidade de exemplificação, recorreremos a um exemplo crucial ao entendimento da resposta da pergunta feita anteriormente. Como é possível que João Vítor improvise sem ter noções harmônicas? Isso é possível graças ao mesmo motivo que nos faz falar e nos comunicarmos antes de dominarmos as questões gramaticais, lexicais e de semântica. Não precisamos saber escrever uma semínima para tocá-la. Muito menos precisamos saber todas as funções dos graus de uma escala dentro de um campo harmônico específico para poder toca-la. Embora o conhecimento teórico venha a calhar quando necessitamos de outras saídas para determinadas situações, sabemos que existem músicos que nunca tiveram nenhuma noção de notação nem de teoria musical.

Voltando ao caso do flautista João Vítor, foi feito, por meio das aulas com o seu pai, Antônio de Pádua, um estudo de desenvolvimento técnico, aliado à memorização baseada na sonoridade de determinados padrões intervalares, que seriam executados em progressões específicas de acordes. Por ser um observador *in loco*, deixo aqui registrado a efetividade desse método utilizado por Antônio de Pádua e deixo registrado também a familiaridade da sua forma de ensinar com aquela que é proposta por Koellreutter, sempre no sentido de tocar junto, sentir a música, dar vazão à criatividade. A música nos traz infindáveis exemplos como esse, músicos que são capazes até mesmo de compor sem saber o básico da notação musical, como o renomado músico Hermeto Pascoal, que aprendeu teoria e notação musical aos 42 anos de idade. Vejamos aqui o que foi dito por ele numa entrevista ao jornal Folha:

Eu vim aprender teoria musical com 42 anos, agora eu estou com 79 anos. No ônibus, quando eu não sabia escrever música, eu dava uma

gorjeta pro cobrador avisar aos passageiros que eu não era louco, que eu só tava decorando uma música pra tocar à noite. Agora, quando eu penso em uma coisa, eu posso pegar um caderno e escrever uma música dentro de um ônibus, no meio da rua, às vezes no bar (HERMETO, 2015).

Por razões técnicas, de obrigatoriedade, ou até mesmo de praticidade, os músicos recorrem ao campo teórico de notação musical, pois, sabemos que, alguns músicos são escolhidos para trabalhos de última hora, onde não haveria tempo para ensaiar, por exemplo, justamente porque são capazes de interpretar o que está escrito com perfeição, pois é sabido que a notação musical é universal e proporcionará ao músico que se apropriar devidamente desses conhecimentos um maior leque de atuação.

4.1. DOCENTE NO ENSINO REGULAR

Como docente, passei pelas salas de aulas do ensino regular, embora tenha sido levado pelo Estágio Obrigatório de Formação de Professores do Curso de Licenciatura em Música da EMUFRN. Gostaria de explicitar aqui alguns pontos dessa experiência, não me aprofundando demasiadamente, por não ser o foco desse trabalho e também por não ser o meu foco pessoal.

A partir das observações feitas nos estágios supervisionados, pude aprender com a prática alheia do ensino-aprendizagem de música, com os acertos e erros do outro no exercício da docência. Observei às atitudes do professor supervisor, como ele encara diversas situações, como ele reage a determinado fato que, eventualmente pode ocorrer comigo.

Com a prática de observação e também de atuação, pude ver, de perto, o que aconteceria comigo caso chegasse sem nenhuma bagagem condizente à prática docente em contextos escolares. Eu não saberia o perfil dos alunos, dos funcionários, do corpo docente, da gestão escolar, da sala de aula, as características da comunidade escolar, como lidar com as adversidades, dentre tantos outros fatores. Sem a experiência do estágio, eu não teria noção do procedimento a ser tomado em determinada situação. A ausência desse momento na minha vida, enquanto docente de música, dificultaria bastante o meu desenvolvimento enquanto professor em formação, e acarretaria consequências, talvez irreparáveis, no profissional que sou e serei.

4.2. UMA NOTA FALA MAIS DO QUE MIL PALAVRAS (UMA NOTA TOCADA FALA MAIS DO QUE UMA NOTA ESCRITA)

Posso trazer ao corpo desse texto alguns exemplos práticos que mudaram a minha a minha forma de ver o ensino-aprendizagem de música, como docente. Na sala de aula do ensino regular, visto aqui como fundamental e médio, o ensino de música muitas vezes é visto como recreação, o que não é de todo um mau negócio, tendo em vista o exposto no primeiro capítulo desse trabalho. Muitas vezes o professor responsável pela turma controlava uma determinada situação de tensão, momentos de barulho em excesso, problemas de comportamento por parte dos alunos, com uma tarefa simples. Apreciação musical. Era incrível como eles pareciam não se importar que a célula rítmica de um baião é uma semicolcheia pontuada seguida de uma semicolcheia ligada a uma semínima, mas, se a tarefa fosse ouvir determinada música e escrever algo sobre ela, qualquer coisa que fosse, até mesmo um desenho sobre aquela música, todos faziam entusiasmados. A possibilidade de criar algo junto com a música, mesmo que não seja tocando, era capaz de os fazer mais participativos quase que instantaneamente.

O que me chamou atenção em situações como essa foi ver a força que a música tem quando é propiciada uma situação onde ela possa fazer parte de determinado momento na sua forma mais livre, de uma maneira que toque a emoção antes da razão. Esse foi um ensinamento proveniente do estágio de formação de professores que eu procurei trazer para a minha prática como músico prático bem como para a minha atuação como professor do ensino especializado de guitarra e violão. Busquei, a partir desse ponto de vista, trabalhar de uma maneira menos mecânica com os meus alunos, em vez de pedir uma transcrição de um trecho de um solo onde o autor fizesse uso da escala mixo (b9, b13)⁹, eu passei a fazer essa transcrição junto com ele, de modo que ele não somente aprendesse que essa escala é uma opção a ser tocada numa progressão de II, V, Im, mas ele interiorizasse o sabor, as características principais, não só da escala, mas de cada nota que a compõe. No meu âmbito pessoal, no meu tocar, esse tipo de situação foi e ainda é de extrema importância, porque é um grande passo no amadurecimento musical incansavelmente buscado por todos os músicos, que é o de não tocar notas à toa, buscar sempre a coerência, antever determinadas situações.

⁹ Mixo (b9, b13) é uma abreviação para o modo Mixolídio com nona bemol e décima terceira bemol. É uma escala proveniente da escala menor harmônica, sendo o Mixo (b9, b13) o seu quinto grau.

Dar aula é conviver com o que um dia foi você, falando de uma maneira mais direta. Você tem ali, frente a frente, as dúvidas que você tinha, a inexperiência, muitas vezes você tem ali na sua frente a mesma pressa que teve no seu período de estudante e saber lidar com isso é crucial no ensino-aprendizagem, de forma geral, e mais ainda no ensino-aprendizagem de música, por se tratar de algo que, quando no âmbito profissional, principalmente, mexe direto com o ego de cada um. Ensinar é um ato de violência, preconizando aqui o filósofo francês Michel Foucault. Ensinar é um ato de violência quando pensamos no sentido hierarquizador do ensino, que se comporta de uma maneira despótica e atua como uma forma de poder monárquico, onde suas próprias imposições são vistas como a vigilância necessária para que, cada um que se encontra subjugado à essa forma de poder exerça sobre si essa vigilância que é necessária para que se possa tornar os corpos dóceis:

Já o olhar vai exigir muito pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. Quando Bentham pensa tê-la descoberto, ele pensa ser o ovo de Colombo na ordem da política, uma fórmula exatamente inversa daquela do poder monárquico. Na verdade, nas técnicas de poder desenvolvidas na época moderna, o olhar teve uma grande importância mas, como eu disse, está longe de ser a única e mesmo a principal instrumentação colocada em prática (FOUCAULT, 1984, p. 211).

O olhar a que Foucault faz referência é uma espécie de autovigilância, em que diante do modelo macropolítico proposto o subjugado não só aceita a sua posição hierárquica menor mas, reafirma-a. Vejamos ainda:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na

ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso (FOUCAULT, 1984, p. 70)

Vê-se aqui a dicotomia encontrada quando refletimos sobre algo que pode vir a ser, em sua essência, ao mesmo tempo causa e consequência, isto é, aqueles que ditam as regras são ao mesmo tempo aqueles que querem se fazer parecer que não as ditam, caracterizando assim uma forma de poder mais *econômico*¹⁰.

¹⁰ O termo *econômico* aqui faz referência à concepção de poder de Foucault, quando ele nos mostra que existem formas de poder mais ou menos dispendiosas ou econômicas no seu livro *Microfísica do poder*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (FINAL QUE NÃO É O FIM)

Chego neste ponto do trabalho fazendo algumas reflexões para que eu possa, ainda, mesmo que no fim, aprender alguma coisa. Tem ficado cada vez mais claro que, na minha vida, sempre vão se fundir os afazeres de professor com o de instrumentista. Não só pelo preenchimento de um tempo livre ou pela intenção de aumentar os rendimentos financeiros. A forma como eu vejo a música passa pelo aprendizado, sempre, e não necessariamente o aprendizado formal, onde alguém tem a intenção de ensinar para alguém que quer aprender. Vai muito além disso. Estar em constante desenvolvimento, sempre atento aos sinais que podem indicar um indício de evolução e trabalhar com afinco. Essas são as coisas mais importantes que eu pude aprender durante essa jornada e, conseqüentemente, é o que eu vou tentar ensinar a todo os que se dispuserem a me ter como professor.

A realização desse trabalho alicerçado na metodologia proposta foi a maneira que encontrei de ser o mais sincero possível. Um estudo como esse pode e deve servir à posteridade, pois algumas situações que permearam este trabalho e conseqüentemente a minha vida também se farão presentes nas vidas de outras pessoas. Mesmo não trazendo uma grande carga de informações teóricas, como é de praxe nesse tipo de texto acadêmico, fica aqui a tentativa de um trabalho que trouxesse experiências reais de alguém que encontrou inúmeros contratempos dentro dos contextos de ensino-aprendizagem, prática musical e para que pudesse chegar ao final do curso.

O subtítulo desse capítulo é a representação da maneira como eu enxergo a música, a discência e a docência. Se formos sábios nunca poderemos achar que chegamos ao fim, muito menos dizer que chegamos ao fim, na vida e em especial nessa área do conhecimento, aqui em questão, nunca sabemos tudo, e tudo o que sabemos é, e deve ser, sempre compartilhado, das mais diversas maneiras, em cima do palco, numa sala de aula, na casa de um amigo, não devemos estabelecer um juízo de valor sobre o local onde ocorrerá a prática do ensino-aprendizagem. Os crescimentos musical e humano não têm lugar certo para acontecer, tendo isso em mente, cabe ao discente ter sempre disposição para aprender, ao docente estar preparado para aproveitar as mais diversas situações e ao músico entender que tudo, absolutamente, pode ser usado para o seu crescimento.

Muitos teóricos estão implícitos nesse trabalho, quando digo isso não se trata apenas de ter me apropriado das suas ideias para compor o corpo desse texto, e que isso

ocorreu de maneira consciente, ou seja, não ter a intenção de mencioná-los quando necessário. Pensar e agir em confluência com o que me fora passado enquanto discente e que passei a fazer uso na minha prática docente. Digo isso como uma forma de respeito, por acreditar no engendramento que ocorre quando os saberes se tornam parte do que somos, e não uma mera reprodução daquilo que foi dito por outrem ou visto como o adequado à determinada situação e principalmente como o correto a ser feito. O que muitas vezes é elencado pelo modelo macroeducacional, proposto por instâncias maiores, que não tomam conhecimento da multiplicidade, e que muitas vezes não permitem que ela exista, simplesmente por ser mais fácil estender os braços do poder sobre aqueles que vivem fora do espectro predeterminado como aquilo que é visto como certo, pela própria instância de poder.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jamey. **How to Improvise & Play Jazz**. Tradução de Gil Reyes. New Albany, 1992.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: **Simpósio Paranaense de Educação**, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina, 2000. p. 77-90.

BAILEY, D. **Improvisation: Its Nature and Practice in Music**. Ashborune: Perseus Books Group, 1993.

BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo; GORI, Renata Machado de Assis. **Curso de Educação Física/CAJ/UFG**: reflexões sobre a produção científica na formação dos alunos. Disponível em:
<https://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2006/porta_arquivos/outras/20071044-Nai%C3%AAssaAra%C3%BAjoBonif%C3%A1cio.pdf>. Acesso em novembro de 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Artes. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Artes. Ensino Fundamental. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de curso**. Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988. Disponível em:
<<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em novembro de 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESCHI, Elisandra Mottin e FRESCHI, Márcio. **Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar.** Revista de Educação do IDEAU. Alto Uruguai, Vol. 8, nº 18, julho 2013. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

GOHN, Daniel Marconi. **Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas.** São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GUERZONI, Felipe Boabaid. **“A Arte da Improvisação” de Nelson Faria: Influências na pedagogia da música popular brasileira.** 2014. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-9RVMRZ/a_arte_da_improvisa_o_de_nelson_faria__influ_ncias_na_pedagogia_da_m_sica__popular_brasileira.pdf?sequence=1>. Acesso em dezembro de 2015.

_____. **Aprendendo Música com as Mídias Sonoras.** In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP6GOHN.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W., **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos.** Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARANESI, Elenice. **A Improvisação na Música Popular.** Brasília, MusiMed, 1987.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 2001.

PASCOAL, Hermeto. **Entrevista com Hermeto Pascoal.** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/11/1700113-hermeto-pascoal-reve-carreira-em-show-gratuito-no-auditorio-ibirapuera.shtml>>. Acesso em novembro de 2015.

SABATELLA, Marc. **Uma Introdução à Improvisação no Jazz.** Tradução de Cláudio Brandt. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Sabatella-Introducao_improvisacao_Jazz.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Círculo do Livro Ltda., 1996.

SWANWICK, Keith. **Entrevista com Keith Swanwick.** Material elaborado para o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS e Universidades Parceiras, do Programa Pró-Licenciaturas II da CAPES. Produzido pela equipe do CAEF. Porto Alegre, 2010. Disponível em:
<http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/didatica_b_turma_cd/un26/didatica_un26_conteudo.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VOLPATO, Gilson Luiz e CRUZ, Maria Inês Andrade e. **Memorial:** sugestões para a elaboração. Botucatu, 2012. Disponível em:
<http://unesp.br/cgb/mostra_arq_multi.php?arquivo=9411>. Acesso em novembro de 2015.

*Esta versão foi revisada e aprovada pelo(a) orientador(a), sendo aceite, pela
Coordenação de Graduação em Música, como versão final válida para depósito
no Repositório de Monografias da UFRN.*

A handwritten signature in blue ink, reading "Valéria Lazaro de Carvalho". The signature is fluid and cursive, with the first letter of each word being capitalized and prominent.

*Valéria Lazaro de Carvalho
Coordenadora dos Cursos de Graduação*