



NATHAN TEJADA DE PODESTÁ

**O AUTODIDATISMO NA FORMAÇÃO MUSICAL: REVISÃO DE
CONCEITOS E INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS NÃO-
ESCOLARES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
MUSICAL**

CAMPINAS

2013



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

NATHAN TEJADA DE PODESTÁ

**O AUTODIDATISMO NA FORMAÇÃO MUSICAL: REVISÃO DE CONCEITOS E
INVESTIGAÇÃO DE PROCESSOS NÃO ESCOLARES DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO MUSICAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Música do
Instituto de Artes da Universidade Estadual de
Campinas para a obtenção do título de Mestre
em Música

Área de concentração: fundamentos teóricos

ORIENTADOR: JORGE LUÍS SCHROEDER

CO-ORIENTADOR: RICARDO GOLDEMBERG

Este exemplar corresponde à versão final da dissertação
defendida pelo aluno Nathan Tejada de Podestá, e
orientada pelo Prof. Dr. Jorge Luís Schroeder

CAMPINAS

2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

Podestá, Nathan Tejada de, 1984-
P751a O autodidatismo na formação musical : revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical / Nathan Tejada de Podestá. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Jorge Luís Schroeder.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Educação musical. 2. Autodidatismo. 3. Educação não-formal. 4. Músicos. I. Schroeder, Jorge Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Auto-didacticism in musical education : assessment of concepts and investigation and non-school related musical development and learning process

Palavras-chave em inglês:

Musical education

Auto didacticism

Non-formal education

Musicians

Área de concentração: Fundamentos Teóricos

Titulação: Mestre em Música

Banca examinadora:

Jorge Luís Schroeder [Orientador]

Claudiney Rodrigues Carrasco

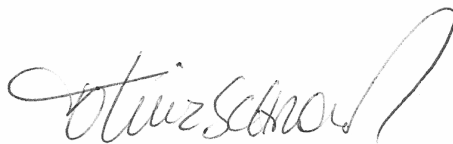
Eduardo Vicente

Data de defesa: 28-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Música

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

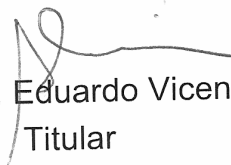
Defesa de Dissertação de Mestrado em Música, apresentada pelo Mestrando Nathan Tejada de Podestá - RA 35028 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Jorge Luiz Schroeder
Presidente



Prof. Dr. Claudiney Rodrigues Carrasco
Titular



Prof. Dr. Eduardo Vicente
Titular

Resumo

Neste trabalho pretendemos debater a noção de autodidatismo na formação musical. Adotamos uma perspectiva referenciada em Vigotski (2007); Bakhtin (2003); Hall (1997) Schoreder (2005); Gohn (2009); Afonso (2001); Vincent Lahire e Thin (2001); e Bourdieu (2011). Partindo de uma pesquisa realizada com três professores de música e setenta estudantes de violão, que iniciavam as atividades musicais oferecidas através de um curso livre de música na cidade de Paulínia-SP, levantamos dados que nos permitiram representar o que seria o “senso comum” da área sobre o assunto investigado. Estes dados evidenciaram quatro sentidos gerais associados à noção de autodidatismo que debatemos, cruzando informações sobre a formação cultural dos entrevistados com as respostas oferecidas por eles. Observamos a existência de diferentes tipos de processos educativos não-formais e informais de música que tendo sido realizados consciente ou inconscientemente por eles, tinham contribuído para os seus desenvolvimentos musicais. Nesse processo compreendemos que parte das atividades que leva ao desenvolvimento pode ser conduzida pelo próprio estudante. Ao mesmo tempo, a noção de autodidatismo evoca critérios eminentemente escolares para afirmar a existência de um processo não-escolar de aprendizagem e desenvolvimento musical que ela não dá conta de explicar por si só, exigindo considerarmos que os diferentes tipos de processos educativos consolidam outras formas de conhecimentos musicais (além dos formalizados, sistematizados) que constituem a musicalidade individual. Passamos então à observação da estrutura organizacional da educação musical formal no Brasil (educação básica, ensino de nível técnico e superior) verificando em que medida ela se realiza e situamos os outros processos educativos em relação a ela. Por fim, retratamos o processo de formação musical do violonista, guitarrista e compositor Hélio Delmiro que alcançou alto nível de desenvolvimento musical através de uma profunda vivência musical aliada a realização estudos musicais organizados. Os exemplos viabilizam uma série de reflexões sobre o assunto e contribuem para destacarmos a impossibilidade de considerarmos apenas um único canal de desenvolvimento musical como possível e desconsiderarmos outros canais que não estão diretamente associados à educação formal, mas que ainda assim podem guardar com ela uma relação de forma.

Abstract

In this paper, we intend to discuss the concept of auto didacticism in musical education. We adopted a perspective referenced in Vigotski (2007); Bakhtin (2003); Hall (1997) Schoreder (2005); Gohn (2009); Afonso (2001) Vincent Lahire and Thin (2001); and Bourdieu (2011). From a survey performed with three music teachers and seventy guitar students, who were initiating the musical activities provided by a free musical course in the city of Paulínia-SP, we obtained data that allowed us to represent what would be the “common sense” in the area on the investigated subject. These data evidenced four general concepts associated to the notion of auto didacticism which we discuss, crossing information on the cultural formation of the interviewed individuals and the answers provided by them. We observed the existence of different non-formal and informal musical educational processes, which, having been consciously or unconsciously performed, had contributed with their musical development. In this process, we understood that part of the activities that lead to the development may be conducted by the student himself/herself. At the same time, the notion of auto didacticism evokes criteria that eminently school related to affirm the existence of a non-school related learning and musical development process which it cannot explain on its own, and requires us to consider the fact that the different types of educational processes consolidate other forms of musical knowledge (other than those formalized, systematized) that constitute the individuals’ musicality. We then proceeded to the observation of the organization structure of the formal musical education in Brazil (basic education, secondary technical education and higher education) and verified to what extent formal musical education is performed and situate the other educational processes in comparison with it. Finally, we described the musical education process of the acoustic and electric guitarist and composer Hélio Delmiro, who reached a high musical development level through a deep musical experience, associated to the performance of organized musical studies. The examples related renders feasible a series of consideration on the subject. They contributes with the emphasis on the impossibility of considering only one channel for musical development as possible as disregarding others which are not directly associated to formal education, but still may be somehow related to it.

SUMÁRIO

Introdução	1
CAPÍTULO I - O autodidatismo na formação musical	
Survey: Em busca dos sentidos sobre a noção de autodidatismo na formação musical e de personagem a serem estudados	9
Metodologia empregada	9
O senso comum: análise dos dados	12
Como interpretar a noção de autodidatismo a partir dos discursos captados.....	19
Os diferentes tipos de processos educativos.....	24
Linguagem musical	28
Aprofundando a análise dos dados	33
Da negativa: a formação musical dos alunos que não conseguem atribuir um sentido à noção de autodidatismo na formação musical	33
Os estudantes “autodidatas”	39
Aproximação com os estudantes “autodidatas”	42
Respostas argumentativas.....	46
Aprender sozinho: a noção de “autonomia” do músico autodidata	47
Habilidade inata, “dom”.....	54
Diferentes significados cultivados sobre o “dom” dos autodidatas	54
O significado religioso e a formação musical dos professores A e B	55
Origens e fundamentações dos discursos sobre o “dom” da música	61
O desenvolvimento cultural das competências musicais.....	67
Aprendizagem sem professores	76
Tocar “de ouvido”	82
Considerações finais do capítulo	89

CAPÍTULO II - Educação musical formal: contraponto necessário

A música na escola	93
A educação musical no Brasil	93
Mudança de rumos através da legislação	99
Acompanhando a discussão	105
Entre a legislação e a realidade	106
Observando a realidade escolar da rede pública	108
Do ensino técnico e profissionalizante: escolas de música, conservatórios e faculdades	113
Os conservatórios	113
Conservatório Brasileiro de Música	114
A inclusão da “música popular”	116
Conservatório Dramático e Musical “Doutor Carlos de Campos”, de Tatuí – SP	117
Algumas considerações sobre a estrutura formal do Conservatório de Tatuí	119
Do ensino Superior	121
A experiência universitária brasileira	121
A música na universidade brasileira: campo em construção, campo em expansão	124
Licenciaturas: presencial e à distância	131
Bacharelado: entre o “popular” e o “erudito”	133
Do acesso às instituições de ensino de música	145
Considerações finais do capítulo	149

CAPÍTULO III - A formação musical de Hélio Delmiro

Apresentação	155
Carreira	155
Discografia.....	159
Porque Hélio Delmiro.....	159
O suposto autodidatismo	161
Breve reflexão sobre o autodidatismo	162
Contextualização histórica	164
Formação: núcleo familiar	167
A “música dentro da noite”: os bailes e o saber de experiência	170
As “canjas” e o samba jazz	172
Aprendizagem musical e atuação profissional	175
Transcrição musical: a influência de Baden Powell	177
Estudos orientados: a influência pedagógica de Jodacil Damaceno	179
Organização de um método próprio	181
Apreciação musical	183
Outras notas: influências ou referências musicais?	185
Estudos orientados II: a pedagogia de Ian Guest	188
Análise do processo de aprendizagem	191
Especialização musical e possibilidades de contribuição formal	195
Considerações finais	199
Bibliografia	207
Anexo: Questionário utilizado no survey	212

*Aos meus pais Salvador e
Carmem pelo amor incondicional e
apoio total nos momentos decisivos.*

Agradecimentos

Ao Jorge Luiz Schroeder, pela orientação dedicada e construtiva, por ter incitado o debate e a discussão coletiva através de reuniões promovidas no grupo “Música Linguagem e Cultura”, criando, dessa forma, um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento deste trabalho.

A todos os colegas membros deste e de outros grupos com os quais pude debater o assunto.

A CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP, pelo aparato técnico que nos serviu de suporte.

À Maíra Rodrigues, pela parceria carinhosa e musical, os conselhos, e o apoio nos momentos mais difíceis.

Ao José Roberto Zan, Claudiney Rodrigues Carrasco, Eduardo Vicente e à Sílvia Cordeiro Nassif, pelas ricas contribuições, sugestões, apontamentos e críticas.

Ao Maurício Müller, Olavo Nascimento, Willian Lopes, Bruno Rosas Manguera, Ian Guest, e Hélio Delmiro, pelas esclarecedoras e instigantes conversas.

A todos os estudantes, professores e músicos com quem dialogamos neste trabalho.

Introdução

Este trabalho parte da tentativa de entendimento da noção de autodidatismo na formação musical. Amplamente difundida na área da música essa noção pode ser igualmente problemática. Por um lado ela demarca uma contraposição entre um processo de aprendizagem do tipo escolar e outro do tipo não-escolar, por outro lado ela pode estar associada a outros conceitos e concepções sobre música e desfavorecer a tentativa de entendimento dos processos de aprendizagem que não estão diretamente vinculados a organizações escolares e cursos formais de música.

Chegamos a este tema após a realização do trabalho de Iniciação Científica que contou com o apoio financeiro da FAPESP e foi realizado durante a Graduação em Música na UNICAMP. Nele transcrevemos e analisamos três arranjos para orquestra, ou base e orquestra, que foram escritos pelo músico, pianista e compositor César Camargo Mariano para as músicas “Corcovado” (Tom Jobim) “Retrato em Branco e Preto” (Tom Jobim e Chico Buarque) e “Por toda a minha vida” (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) e que estão registrados no disco *Elis e Tom* lançado originalmente em 1974 e reeditado em 2004. À época chamou-nos a atenção a quantidade de referências encontradas sobre o autodidatismo de Mariano e o fato de que a biografia do músico, que consta em seu site oficial, descrever um ambiente cultural familiar favorável à vivência e à realização de atividades musicais: o pai era professor de piano e amigo íntimo do pianista Johnny Alf, que chegou a morar junto eles na mesma época em que César começou a tocar piano, “de ouvido”. Esta competência “auditiva” se explicava, pois ele “nunca havia estudado música” e apesar de “tentativas frustradas” de aprender com seu pai a teoria musical, seguiu tocando “de ouvido” durante uma fase inicial de sua carreira profissional, na qual através das relações de trabalho desenvolveu uma competência de leitura, escrita e arranjo musical.

Percebemos que havia uma distinção entre os *estudos musicais* – como algo relativo à apropriação de uma teoria musical e da música através da escrita formal em partituras – e *outro tipo de conhecimento fruído* que parecia guardar uma relação mais forte com a vivência, o acúmulo de experiências mediante a imersão num contexto cultural intenso de atividades musicais, de músicas e musicalidades, que aparentava ser algo tão ou mais

importante quanto à própria sistematização escrita desse saber. Delineava-se ali o problema sobre o qual viríamos desenvolver este trabalho, já que a definição mais usual e difundida para explicar e definir este processo de aprendizagem não parecia favorecer o seu entendimento em completude.

Consideramos que a noção de autodidatismo pode ser problemática, pois tende a evocar uma ideia de *autonomia* total induzindo a um suposto “a-didatismo”, ou “a-culturalismo”. Entendemos que ela pode levar a uma concepção de ausência, não só de professores que transmitem informações e conhecimentos num processo educativo, mas também de didática, materiais e métodos de aprendizagem; e ainda da participação de outras pessoas, referenciais, modelos, conhecimentos, atividades e até mesmo do próprio processo de aprendizagem do músico. É um tema que, acreditamos, precisava ser mais bem estudado.

Nesta problematização partimos do pressuposto de que existem diferentes tipos de processos de aprendizagem além dos formais, escolares, que são constitutivos da musicalidade individual e que o desenvolvimento musical não pode estar desvinculado de uma vivência musical. Assim deve haver um desenvolvimento progressivo da musicalidade, conforme a vivência, conforme o acúmulo de experiências e, também, em conformidade com os estudos realizados pelo músico. Entendemos, contudo, que estes “estudos realizados pelo músico” não devem estar restritos a uma perspectiva formalista, apenas como algo relativo à teoria e a música escrita (que normalmente é associada à ação pedagógica de professores formais), mas numa visão mais ampla como algo que passa diretamente pela realização de atividades musicais (através do instrumento musical e no contato com outras pessoas), via práticas musicais, transmissão verbal de saberes e conhecimentos, e devem levar à apreensão dos conteúdos musicais durante a experiência total do indivíduo – esta, por sua vez, não deve ser apenas auditiva, mas também visual, corporal, cognitiva e significativa, tanto para ele, quanto para o grupo de pessoas do qual ele faz parte. Dessa forma deve incluir outras formas de aprendizagem, e uma série de atividades, que podem abarcar também pesquisas particulares e treinamento técnico-musical individualizado como forma de desenvolvimento.

Passamos então a um estudo da questão em que procuramos discutir os prováveis variados processos de apropriação musical, inseridos (e mascarados) pelo termo “autodidata” e buscamos interpretar os sentidos que ele evoca ou induz. Adotamos nas discussões uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que favoreceu alcançarmos uma dimensão ampla de educação e buscamos compreender os motivos pelos quais esta noção (de autodidatismo) é tão forte na área da música. Ao mesmo tempo procuramos verificar a existência desses diferentes processos de aprendizagem musical compondo as trajetórias de desenvolvimento de músicos, professores e estudantes de música que atuam na área da chamada “música popular”, dentre os quais alguns que poderiam ser rotulados como “autodidatas” e que podem tanto se assumir como tal, quanto evitar a rotulação. Assim, a revisão de alguns conceitos pode conduzir tanto a um maior entendimento desse processo de aprendizagem que não está fixado em estruturas curriculares da educação formal, quanto a uma maior valorização dos diferentes processos de produção do conhecimento e desenvolvimento musical, além dos formais e tradicionais.

A recente valorização da área da música popular no ensino superior contribui para a relevância do tema, pois, se anteriormente não haviam cursos formais voltados à formação profissional dos “músicos populares”, a partir da década de 1990 a fundação de unidades de ensino e pesquisa de música popular no nível técnico e superior, da educação nacional (conservatórios e faculdades de música) implica que a transmissão de conteúdos voltados à produção/reprodução desse tipo de música estará também sob a tutela deste tipo ensino. Passam a haver cursos formais voltados especificamente para a formação de “músicos populares” e uma divisão entre um tipo de formação musical formal e outro tipo não-formal (passando a existir, então, de uma nova forma, o “músico escolarizado” e o “músico não-escolarizado”), que anteriormente era própria da segmentação entre “música erudita” e “música popular”. Isso leva à reflexão sobre a importância das diferentes atividades realizadas, de acordo com certos critérios de organização (mais ou menos objetivados, sistematizados) para a formação de diferentes competências musicais e sobre a forma de se atribuir valor a cada uma delas.

Esperamos assim contribuir através da interpretação dos significados envolvidos em torno da questão do autodidatismo na formação musical, para uma maior compreensão acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento musical. E também favorecer a discussão sobre as diversas formas de apropriação dos sistemas musicais, evidenciando a importância de cada uma dessas formas em processos de aprendizagem. O trabalho está dividido, então, em três capítulos.

No primeiro capítulo procuramos observar os sentidos que são atribuídos à noção de autodidatismo na formação musical. Dialogamos com estudantes e professores de música, por meio de entrevistas que, além das suas opiniões sobre o assunto, forneceram exemplos, através de suas histórias de vida, de uma série de atividades musicais realizadas anterior ou paralelamente com os estudos musicais mais direcionados. Esta tarefa contribuiu para observarmos a existência de diferentes tipos de processos de aprendizagem musical, dentre os quais alguns inconscientes e um em que o próprio aprendiz pesquisa e seleciona informações a serem utilizadas em seus estudos. Ao mesmo tempo debatemos a questão observando em que medida as concepções individuais sobre o assunto podem ser influenciadas por um modo coletivo de atribuir sentido à realidade. Verificamos também de que forma as atividades musicais vivenciadas por cada um deles, em diferentes níveis de profundidade e objetivação, se relacionam com as competências desenvolvidas, preferências musicais e expectativas de desenvolvimento. Explicitamos algumas posições teóricas que fundamentam nossas perspectivas neste trabalho, sobre a formação musical enquanto um processo dinâmico e culturalmente orientado de aprendizagem e desenvolvimento musical.

No segundo capítulo, tendo compreendido que a noção de “autodidatismo” evoca critérios eminentemente escolares para afirmar a existência de um processo não-escolar de aprendizagem, buscamos situar a maneira como está organizada a educação musical formal no Brasil. Procuramos aprofundar as possíveis relações entre os diferentes processos (escolares, não-escolares) e buscamos verificar em que medida a transmissão de conteúdos musicais pode estar sobre a tutela desse tipo de ensino formal com o intuito de tentar compreender de que forma os cidadãos brasileiros podem contar com este tipo de educação

para alcançar um desejado desenvolvimento, ou uma formação musical profissional. Resgatamos a história da área da educação musical no país, realizamos um estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e um levantamento em vinte escolas da educação básica (ensino fundamental e médio) e nas Instituições de Ensino Superior de Música que são reconhecidas pelo MEC destacando a aproximação recente dessas instituições profissionalizantes com a música popular. Observamos de que forma a educação musical está presente nos diferentes níveis da educação formal e ressaltamos que há uma grande expansão da área no setor e uma série de barreiras (geográficas, financeiras, culturais) que dificultam o acesso a este tipo de ensino formal, que se desenvolve em segmentos específicos da cultura musical.

No terceiro capítulo aprofundamos a questão da formação musical através do exemplo do músico, violonista, guitarrista e compositor Hélio Delmiro. Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 1947, Hélio vivenciou o momento de sofisticação da música popular brasileira (para os padrões da época) via incorporação do jazz no samba que eclodiria no desenvolvimento da bossa nova e na consolidação do samba-jazz na década seguinte. Participando ativamente da cena musical nacional e internacional, o músico consolidou-se como um dos maiores referenciais da música instrumental brasileira desenvolvendo um estilo musical peculiar de toque violonístico/guitarrístico e fraseado melódico-harmônico. Como é possível encontrar algumas referências sobre um suposto “autodidatismo” do músico, cujo processo de formação aconteceu em um momento em que o tema “música popular” ainda não figurava nas propostas mais formalizadas de educação musical, buscamos resgatar a dinâmica deste processo notando como as atividades musicais vivenciadas por ele conduziram-no na direção de estudos concentrados (orientados por alguns professores esporádicos, ou desenvolvidos por ele mesmo) que estão integrados em seu processo de formação musical. Encontraremos algumas relações a partir da comparação entre os processos de aprendizagem desenvolvidos por ele e por outro músico, um violonista e professor que vivenciou este mesmo momento histórico e que, diferentemente de Delmiro, se reconhece como “autodidata”. Destacaremos assim as diferentes formas de

organização e condução desses processos, observando como os diferentes tipos de desenvolvimento alcançado por eles se relacionam com as atividades realizadas.

Ao cruzarmos os dados evidenciaremos o entrelaçamento entre diversas formas de aprendizagem e tipos de desenvolvimento compondo os históricos individuais de formação musical e refletiremos em que medida esse processo pode ser função do próprio estudante e resultado da sua experiência musical em uma dimensão coletiva e cultural mais ampla.

O autodidatismo na formação musical

Survey: em busca dos sentidos partilhados sobre o autodidatismo na formação musical e de personagens a serem estudados.

Os dados que analisaremos nesta primeira parte da pesquisa foram obtidos através de uma pesquisa qualitativa realizada entre alunos e professores de música, pessoas em diferentes estágios de desenvolvimento musical, que demonstraram diferentes entendimentos sobre o assunto investigado e apontaram diferentes perspectivas e opiniões. A pesquisa foi realizada junto a 70 (setenta) alunos de violão e 3 (três) professores do Departamento de Música associado à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Paulínia-SP que oferece aulas gratuitas de instrumentos e teoria musical. As aulas abarcam as seguintes especificidades: flauta, trompete, saxofone, teclado, violão, viola caipira, canto coral e percepção e teoria musical. Os cursos são abertos a toda a comunidade, não havendo testes de proficiência ou avaliações para o preenchimento das 400 (quatrocentas) vagas disponíveis e bastando ao cidadão interessado matricular-se no curso para ter acesso às atividades que funcionam em caráter semestral, conforme a disponibilidade de vagas. Realizamos a pesquisa entre os alunos de violão que, por conta da organização estrutural do projeto, estavam alocados em dois níveis: um iniciante e outro composto de estudantes já iniciados que dominam alguns conhecimentos técnico-musicais e que chamaremos de intermediários.¹

Metodologia empregada

A pesquisa com os alunos foi realizada no primeiro dia de aula. Buscamos captar as primeiras impressões de alunos e professores sobre a noção de autodidatismo na formação musical, mesmo que esta fosse desconhecida deles. Buscamos também distinguir os alunos, verificando os diferentes estágios musicais em que estariam por conta das diferentes experiências musicais vivenciadas por eles anteriormente. Os alunos receberam as

¹ O questionário completo está disponível anexo ao final deste trabalho.

perguntas por meio de uma folha impressa onde redigiram suas respostas, já os professores foram indagados verbalmente e as entrevistas registradas em vídeo foram transcritas. Em seguida, analisamos os materiais obtidos buscando estabelecer relações entre os seus discursos e organizamos em grupos as diferentes concepções observadas.

Aos alunos foram formuladas várias questões preliminares com as quais buscamos orientar minimamente suas respostas para uma pergunta chave: “Em sua opinião, o que quer dizer músico autodidata?” Assim, responderam também sobre suas respectivas idades, tempo de estudos musicais, usos e funções da música em seu dia-dia, grau de proximidade com a música, enfim suas várias experiências musicais. Isto permitiu-nos situar as respostas de acordo com as vivências musicais individuais e observar as possíveis relações existentes entre elas.

Sendo assim, os alunos foram primeiramente questionados se já tinham feito aula de instrumento musical ou canto anteriormente, e se sabiam tocar algum instrumento musical ou cantar. Também se no grupo de pessoas mais próximo, com as quais eles conviviam, havia parentes ou amigos que tocavam algum instrumento musical ou cantavam, e se eles realizavam atividades musicais em conjunto com essas outras pessoas ou não. Além disso, haviam questões sobre os hábitos de audição que cultivavam: se tinham o hábito de ouvir música, quais gêneros e estilos musicais preferiam e por que. Também foram solicitados a opinar sobre o que achariam necessário fazer para se tornarem músicos, e sobre seus desejos e expectativas em torno do curso que ingressavam.

Para organizar os resultados mantivemos a divisão prévia estabelecida pelo curso, separando tecnicamente os alunos entre iniciantes e intermediários. Entretanto observamos que entre os alunos haviam certos desníveis. Apesar de estarem alocados em uma mesma turma, muitos deles se achava em um estágio de desenvolvimento diferenciado. Pudemos então observar algumas relações existentes entre este estágio de desenvolvimento e as diferentes atividades musicais que haviam sido realizadas por eles anteriormente. Deste modo, estabelecemos dois níveis de classificação das respostas: uma mais objetiva, que agrupa os muitos entrevistados por conta de seu nível técnico-performático com os

instrumentos musicais; e outra que permite localizar de que maneira a subjetividade e o desenvolvimento musical de cada entrevistado está relacionado a um contexto cultural mais específico em que ele está inserido.

No momento em que organizávamos os dados localizamos três entrevistados alocados entre os alunos iniciantes que, apesar de revelarem não terem feito aulas de música anteriormente, apontaram alguns conhecimentos técnico-musicais (dominavam alguns acordes e sabiam executar alguns trechos de músicas). Isto nos estimulou a procurarmos novamente estes alunos e conversarmos com eles mais demoradamente com o intuito de observar as estratégias de aprendizagem musical desenvolvidas por eles que lhes permitiram um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, mesmo num momento anterior a seu ingresso nas aulas de música oferecidas pelo projeto.

Quanto aos professores limitamo-nos em questionar suas idades e especialidades profissionais. Ao exemplificarem seus raciocínios sobre o autodidatismo na formação musical todos acabaram remetendo a sua própria história de formação, relacionando o termo com algumas atividades realizadas. Desta forma conseguimos localizar através dos discursos (de professores e alunos) a existência de diferentes tipos de processos de aprendizagem não-escolares de música, que nos pareceram decisivos em seus respectivos desenvolvimentos, e acabaram favorecendo a discussão do assunto investigado. Assim, entrevistamos:

Professor A – 33 anos, professor de flauta doce e trompete.

Professor B – 64 anos, professor de violão e percepção musical.

Professor C – 46 anos, professor de violão e produtor musical.

Nas respostas às mesmas perguntas os professores reforçaram pontos descritos pelos alunos, ao mesmo tempo em que descreveram e apontaram algumas diferentes opiniões mais aprofundadas, destacando suas concepções sobre música e sobre os processos de formação do músico. Além disso, permitiram-nos detalhar a dinâmica deste processo de

desenvolvimento musical, em conformidade com suas histórias de formação musical que foi revelada durante as entrevistas.

Após organizarmos os dados verificamos quatro sentidos atribuídos pelos entrevistados ao autodidatismo na formação musical: um sentido de *autonomia*, que é reforçado por outro de *inatismo*, e um sentido de *informalidade*, de *não-oficialidade* do processo de formação musical que sugere a existência de um processo não-escolar de aprendizagem musical como forma de desenvolvimento da musicalidade; e nesta direção o último sentido observado supõe a existência de um processo de aprendizagem e desenvolvimento musical que teria acontecido *de ouvido*.

Assim buscamos discutir estes sentidos cruzando as argumentações sobre cada um deles com informações que a história de desenvolvimento musical não-escolar de cada entrevistado nos revelou. Neste processo organizamos as respostas dos professores, juntamente com as dos alunos, de uma forma complementar, aprofundando os pontos de vistas destes por meio dos discursos daqueles e trabalhando com as informações sobre as histórias de desenvolvimento musical que constavam em seus discursos. Dialogamos também com autores que orientaram nossas concepções sobre a formação musical como um processo dinâmico e culturalmente orientado: Vigotski (2007) Bourdieu (2011; 2003) Bakhtin (2003) Hall (1997), Schroeder (2005); e outros autores que nos ajudaram a compreender melhor a existência de diferentes tipos de processos de aprendizagem, além dos formais, escolares: Gohn (2009), Afonso (2001) e Vincent, Lahire e Thin (2001).

O senso comum: Análise dos dados

Entre as 70 respostas obtidas dos alunos, houve um alto índice de evasão, 18 pessoas não souberam atribuir um significado ao termo “músico autodidata”; 15 pessoas nos deram respostas negativas, descontextualizadas, mostrando que têm pouco conhecimento do assunto e 37 pessoas forneceram respostas em que, ao elaborarem uma

explicação sobre o autodidatismo na formação musical demonstram-nos diferentes concepções sobre o assunto, que destacaremos aqui.

Quando transformamos as respostas em dados, pudemos separá-las em grupos e medir as suas recorrências. Sendo assim, ao considerarmos que as 70 respostas correspondem a 100% do total de respostas temos um total de 33 respostas negativas/descontextualizadas que correspondem a 45,7% das respostas, e de 37 respostas argumentativas, 54,3% das respostas.

Em relação ao total de 54,3% de respostas argumentativas observadas a partir da pesquisa com os alunos sobre o significado do termo “músico autodidata”, podemos observar a existência de algumas ideias associadas a esta noção que podemos agrupar em *quatro sentidos gerais*: 1) que os “músicos autodidatas” aprendem música completamente sozinhos, sem o auxílio de quaisquer outras pessoas; 2) o de que eles estudaram e aprenderam sem frequentar aulas, ou cursos de música, deste modo, sem o auxílio apenas de professores; 3) o de que eles conseguem aprender a tocar músicas e instrumentos musicais ouvindo e “tirando” músicas, “de ouvido”; 4) o de que eles tem uma facilidade natural, inata, para o aprendizado da música, ou ainda para a realização musical, e que podem nem sequer ter tido a necessidade de realização de qualquer processo mais sistemático, ou atividades que conduzissem ao desenvolvimento. Esta última categoria supõe que o músico autodidata tenha “nascido pronto”, ou que tenha se constituído a partir de um conhecimento atávico que faria parte de sua natureza, um tipo de conhecimento, desenvolvimento, habilidade que se convencionou chamar de “dom”.

Podemos também observar que 17,1% das pessoas entrevistadas remetem à possibilidade de que o “músico autodidata” tenha aprendido sozinho (categoria 1); 18,6% compreendem este processo de aprendizagem musical situando-o fora de uma relação pedagógica do tipo professor-aluno, mas num outro tipo de relação qualquer (categoria 2); 10% supõem que o método de aprendizagem do músico “autodidata” consistiria de uma aprendizagem musical, “de ouvido” (categoria 3); 4) e 8,6% acreditam que o músico “autodidata” possua uma facilidade natural, inata, um conhecimento atávico, ou “dom” que

o colocaria em posição de vantagem em relação aos outros músicos e não-músicos (categoria 4).²

É interessante notar que, apesar dos entrevistados estarem em diferentes níveis de desenvolvimento musical, alguns sentidos atribuídos à noção de autodidatismo perpassam seus discursos sendo observados tanto na fala dos alunos quanto na dos professores. Assim, nota-se que os diferentes sentidos que estão presentes espalhados nos discursos dos entrevistados como um todo, podem figurar nas concepções de um único e mesmo entrevistado, inclusive de modo contraditório. As falas de alguns dos professores entrevistados, por exemplo, revelam esquemas de pensamento completamente antagônicos como, por exemplo, desenvolvimento cultural do músico (através de processos de aprendizagem) e inatismo (música como herança atávica), articulados em polifonia por um mesmo entrevistado, entre um emaranhado de significados que procuramos separar, e explicitar numa tarefa que nos foi extremamente construtiva.

Ao mesmo tempo em que alguns fragmentos dos discursos dos professores exigem maior reflexão no intuito de compreendermos como eles concebem o processo que leva ao desenvolvimento não-escolar do músico, outros fragmentos apontam diretamente para atividades que poderiam ter sido realizada pelos “músicos autodidatas” na condução de seus desenvolvimentos musicais. Desta forma, além dos quatro sentidos elencados acima, localizamos também, através dos seus discursos a associação do autodidatismo com a cultura oral; com a realização de estudos e pesquisas em sítios na internet; com a utilização de materiais e métodos de aprendizagem musical e com participação de outras pessoas neste processo de formação. Pontos que apontam na direção de uma compreensão mais profunda do assunto por parte dos professores e que podem ser localizados em suas próprias histórias de vida, bem como na dos “estudantes autodidatas” que observamos.

²Não custa salientar que as porcentagens são relativas ao número total de entrevistados e representam uma amostragem dos sentidos que eles compartilham sobre a noção de autodidatismo na formação musical. Não temos a pretensão de mensurar em números precisos a recorrência de certo ponto de vista em prejuízo de outro, expandindo estes números para uma dimensão nacional, por exemplo, apenas de demonstrar a existência de diferentes concepções sobre o assunto. Nesse sentido, a existência dos diferentes sentidos é mais importante do que a recorrência de cada um deles.

Os pontos aqui elencados como pertencentes ao senso comum compõem uma amostragem dos sentidos que a comunidade de alunos e professores entrevistados partilha sobre a noção de autodidatismo em música. Martins (1998) argumenta que

O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela *o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento*. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que *os significados são reciprocamente experimentados pelos sujeitos*. (MARTINS, 1998 p.3. Itálico nosso).

O senso comum pode ser entendido não apenas como um tipo de conhecimento mais usual que permeia as relações sociais desenvolvidas no cotidiano, mas também por conta dos significados que os membros de uma mesma sociedade, ou grupo convencionam e partilham sobre os aspectos que mediam suas relações sociais. Pode assim ser compreendido como uma espécie de ideário que a sociedade partilha sobre um assunto.

Assim, as concepções individuais que compõem o senso comum sobre os “músicos autodidatas” são inundadas por significados coletivos, “reciprocamente experimentados pelos sujeitos”, fazendo com que aquilo que cada um deles pensa “seja pensável para ele como tal e na forma particular pela qual é pensado” (BOURDIEU, 2011, p. 212). Dito de outra forma, as concepções individuais sobre o assunto estão interconectadas a uma esfera coletiva, cultural, um sistema de significados socialmente convencionados e historicamente consolidados que influencia o modo como cada entrevistado atribui sentido à noção de autodidatismo na formação musical. Neste sistema de significados destaca-se o papel da linguagem na conexão entre o individual e o coletivo (Hall, 1999; Bakhtin, 2003; Bourdieu, 2011). De acordo com Hall (1999) a linguagem ocupa “uma posição privilegiada na construção e circulação do significado (...) Trata-se aqui da *relação total entre a linguagem e o que podemos denominar realidade*” (HALL, 1999, p.28. Itálico nosso). Podemos compreender que estes significados são socialmente convencionados e aceitos pela comunidade, sendo dotados de sentido em relação ao sistema cultural que orienta e

define o “perfil epistemológico”³ de uma sociedade em um determinado momento da sua evolução histórica (Bourdieu, 2011).

Ao mesmo tempo as concepções individuais sobre o assunto representam a cultura subjetiva de cada um dos entrevistados e remetem às diferentes experiências culturais vivenciadas por eles nos grupos que os envolvem e os inserem na estrutura social, num sistema de significados que influenciam os seus modos de percepção da realidade (Bourdieu, 2011; Lahire, 2002; Hall, 1999; Bakhtin, 2003).

Bourdieu (2011) destaca que mesmo tendo sido moldados de acordo com um padrão comum de percepção e significação que é típico a uma sociedade em um dado momento da sua evolução histórica, existem diferentes formas através das quais cada indivíduo atribuiu sentido a esta realidade. Neste sentido observa que a realidade não é única, mas mutável para cada indivíduo conforme as experiências vivenciadas por ele ao longo do seu desenvolvimento histórico em condições sociais e culturais específicas. Através de Lewin (1948), o autor destaca:

(...) as experiências referentes à memória e à pressão do grupo sobre o indivíduo mostram que o que existe como realidade para o indivíduo encontra-se determinado em grande medida, pelo que é socialmente aceito como tal... logo a “realidade” não é absoluta. Ela difere de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence (Lewin, 1948, apud. Bourdieu, 2011, p.212).

Assim Bourdieu (2011) ressalta que a dimensão da cultura é plural. Apesar de haverem concepções e valores que passam para o indivíduo através da linguagem e o integra aos outros indivíduos em uma mesma sociedade e em uma época histórica, existem diferentes grupos sociais que cultivam diferentes “culturas de classe” no interior da sociedade. Neste sentido observa que no processo de “diferenciação social”, “(...) a transmissão da cultura e, particularmente no que se designa como cultura geral, encontra-se a cargo tanto da escola como da família, tanto a família de procriação como a família de orientação.” (BOURDIEU, 2011, p.216).

³ Epistemologia é definido por Freire como “esfera conceitual e filosófica que está por trás do método de resolução dos problemas” (FREIRE, 2010, p.11)

Lahire (2002) seu estudioso e crítico ressalta a importância das relações desenvolvidas pelos indivíduos em diferentes espaços, tais como “a família, a escola, o universo profissional, a igreja, a associação, o clube desportivo, o mundo da arte, da política etc.” (LAHIRE, 2001, p. 49) notando que os indivíduos participam de diferentes formas e intensidade destes vários universos sociais que influenciam suas inclinações e disposições “a agir, sentir, acreditar e pensar” (idem, p.45). Estes autores ressaltam, assim, a importância que estas diferentes experiências culturais vivenciadas e interiorizadas pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento nos diversos grupos nos quais eles se socializam têm na formação individual. Destacam o papel da história individual e social como forma de compreensão dos “quadros de pensamento e ação” (idem, p.47). E também que formação das subjetividades e identidades individuais não está desvinculada deste contexto coletivo no qual o indivíduo é inundado pela cultura (Hall, 1999).

No caso da pesquisa realizada é possível observar qual a relação entre os discursos dos entrevistados e suas histórias (individuais e sociais) e assim notar em que medida suas formações individuais, bem como suas concepções estão vinculadas às suas experiências culturais. Pudemos perceber que a maior capacidade de atribuição de sentidos à noção de autodidatismo na formação musical está diretamente relacionada com a maior experiência, proximidade e profundidade cultural com o assunto investigado, ou seja, com o campo musical. Os alunos com pouca experiência musical não conseguem atribuir nenhum sentido à noção de autodidatismo na formação musical, os alunos com mais experiência conseguem atribuir alguns sentidos, já os professores, com ampla experiência atribuem diversos sentidos à noção de autodidatismo na formação musical, alguns até mesmo contraditórios, como já pontuamos.

Nota-se que o senso comum representa a opinião que uma fração da sociedade compartilha sobre o assunto investigado. Ao mesmo tempo em que as concepções individuais estão orientadas num sistema de significados coletivos que esta comunidade partilha, estas são determinadas pelas experiências vivenciadas com os grupos mais próximos de cada entrevistado que os inserem na estrutura social influenciando seus modos de atribuir sentido à realidade. Sendo assim pode parecer errado tomar o senso comum como destituído de verdade, ou mesmo inferior às reflexões mais sistematizadas (como a

científica, por exemplo), pois, para aqueles que os articulam, as expressões (como é o caso de “autodidata”) são totalmente dotadas de sentido. Entretanto veremos que parte dos significados articulados pelos entrevistados sobre a noção de autodidatismo não dá conta de explicar o processo de formação do músico rotulado como autodidata encerrando no rótulo “autodidatismo” uma série de *significados substitutivos* (Martins, 1998) que dificultam nossa compreensão sobre os caminhos trilhados pelos músicos fora do ambiente escolar, ou além de uma educação musical formal.

Nesta direção, estamos também de acordo com Alves (2010) quando argumenta que existem diferentes níveis de profundidade entre a linguagem do senso comum (linguagem que utilizamos nas relações que desenvolvemos no cotidiano coletivo) e a linguagem científica. Contudo, estamos certos de que por conta do nível de profundidade em que se desenvolve a linguagem do senso comum, ela não consegue dar conta de todos os problemas que nos são apresentados: o senso permite atingi-los, mas a visão em profundidade que leva a uma compreensão mais complexa e permite uma explicação mais detalhada e específica é tão mais eficaz conforme se caminha na direção da linguagem científica. Sendo assim, destacaremos que, apesar de algumas dessas concepções articuladas pelo senso comum serem dotadas de sentido para os indivíduos que as elaboram com base em sua cultura subjetiva, não favorecem nossa tentativa de esclarecer o assunto e, ao invés de iluminarem, obscurecem a compreensão sobre o processo não-escolar de formação e desenvolvimento cultural do músico.

Vale destacar que não temos a intenção de cobrir todo o escopo relativo ao desenvolvimento não-escolar de música expondo as múltiplas e diferentes possibilidades de desenvolvimento musical, que estão relacionadas a uma infinidade de contextos culturais particulares e específicos a cada caso. Isto demandaria um extenso trabalho e anos de pesquisa, de modo que seria impossível realizá-lo nesta etapa do desenvolvimento científico, onde os prazos para a conclusão dos trabalhos são bastante reduzidos. Entretanto, ao investigarmos a questão do autodidatismo na formação musical poderemos delinear alguns caminhos que nos possibilitarão entender que o desenvolvimento musical não está restrito aos processos educativos “formais”, escolares, que são considerados como

mais “legítimos”, mas perpassam as fronteiras escolares se realizando de diferentes formas, “não-formais” e “informais”, nos diferentes sistemas culturais em que os indivíduos estão inseridos e desenvolvendo relações interpessoais e atividades que permeiam e promovem o seu desenvolvimento musical.

Como interpretar a noção de autodidatismo a partir dos discursos captados?

Os discursos captados representam uma amostragem dos sentidos que a comunidade musical partilha sobre a noção de autodidatismo na formação musical. Representam concepções que estão assentadas em “sistemas de significados” (Hall, 1999) que orientam as percepções individuais sobre o tema e revelam uma espécie “perfil epistemológico” (Bourdieu, 2011) que a sociedade cultiva sobre o assunto. Pode-se compreender que os discursos apontam para um modo coletivo de atribuir sentido às noções de “autodidatismo” e “formação musical”. Desta maneira podemos nos perguntar: como interpretar a noção de autodidatismo na formação musical a partir dos discursos captados?

Ao solicitarmos dos entrevistados uma definição para o termo “músico autodidata” evocamos suas compreensões a cerca do autodidatismo enquanto modelo teórico, processo que poderia conduzir um tipo de desenvolvimento cultural. Dessa forma a solicitação colocava em pauta a própria questão do desenvolvimento do músico, supondo este desenvolvimento através dos processos denominados como “autodidatismo”. Ou seja, além da própria questão conceitual do autodidatismo puderam ser observadas algumas concepções sobre formação musical, que apontam para um modo coletivo de se compreender o desenvolvimento do músico.

É importante destacar que o *termo autodidatismo muitas vezes induz uma suposição de autonomia* que influencia as associações realizadas por aqueles que argumentaram sobre o assunto. Assim, parte das associações realizadas pelos entrevistados está de acordo com a definição “oficial” dos termos “autodidata” e “autodidatismo” que podemos sintetizar a partir de alguns dicionários impressos ou disponíveis para acesso em rede.

De acordo com estes dicionários, o autodidatismo poderia ser definido como a “Qualidade de autodidata”⁴, representada pelo “Fato ou ato de instruir-se por si, sem professores. [Pela] Capacidade para aprender sem mestres.”⁵ O termo pode ainda ser definido como “Ato de estudar e adquirir instrução por si mesmo, dispensando a orientação de professores” (HOUAISS, 2009, p. 35).⁶

Assim o autodidata seria aquela “Pessoa que se instrui por si própria. Mestre de si mesmo”⁷, “Que, ou quem aprendeu, ou aprende por si, sem auxílio de professores (AURÉLIO, 2010, p.225), “Que ou quem se instrui por esforço próprio, sem a ajuda de mestres” (HOUAISS, 2009, p.327)

Percebe-se que os termos “autodidata” e “autodidatismo” demarcam uma contraposição entre um processo de aprendizagem do tipo escolar que é marcado pela participação de “professores” e outro processo de aprendizagem não-escolar onde os professores não estariam presentes. Neste sentido os termos induzem ainda à noção de que o “autodidata” pode ter certa autonomia, haja vista a informação que ele “se instrui” “por si”, “sem ou auxílio de professores”, ou “mestres”. Por outro lado, as definições também evidenciam a necessidade de um processo de aquisição de conhecimentos e realização de estudos como forma de aprendizagem e desenvolvimento, como demarcados nos trechos “se instrui por esforço próprio” e “Ato de estudar e adquirir instrução por si mesmo” extraídos do dicionário Houaiss (2010). Assim, implicam em refletir a existência de diferentes possibilidades de desenvolvimento para os processos de aprendizagem, além dos que estão circunscritos por atividades escolares.

⁴ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autodidatismo> (Acesso em 19/06/2012),
<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=autodidatismo> (Acesso em 19/06/2012).

⁵ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autodidatismo> (Acesso em 19/06/2012),

⁶ O dicionário Aurélio apresenta ainda o termo “Autodidaxia”, sinônimo de “Autodidatismo”, e o define como: “Ato de instruir-se sem professores”. (AURÉLIO, 2010, p. 225).

⁷ <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=autodidata> Acesso em 19/06/2012

Ao resgatarmos as respostas argumentativas (54,3% das respostas totais) observadas a partir da pesquisa de opinião com os alunos entrevistados sobre o significado do termo “músico autodidata”, notamos que algumas delas estão em conformidade, ou parcialmente em conformidade, com as definições “oficiais” dos termos “autodidata” e “autodidatismo”, que observamos acima. As noções de que os músicos “autodidatas” estudaram e aprenderam sem o auxílio de professores, ou ainda, que eles aprenderam sozinhos, podem, de certa forma, ser enquadradas nessas “definições oficiais”. De forma similar, os discursos que arguem a favor do processo de aprendizagem que acontece “de ouvido” e da suposta habilidade inata, ou “dom” poderiam ser considerados, de acordo com as definições destacadas como as “características do autodidata”, indicando os aparentes motivos da sua “capacidade para aprender sem mestres”.

Fosse assim, a síntese das definições do senso comum observado através da pesquisa quantitativa realizada com os alunos seria algo similar a: “o músico autodidata aprendeu sozinho, ou sem professores “tirando” músicas “de ouvido” por meio de uma percepção auditiva que é fruto de suas habilidades inatas, ou “dom”. A suposição de autonomia que o termo induz se relaciona com a concepção de que a atividade musical e o desenvolvimento do músico resultam de “dons”, habilidades inatas, propensões “naturais” à realização musical, ou ao aprendizado da música.

É possível compreender que a noção de autodidatismo torna-se problemática quando aplicada na área da música para tentar explicar o processo de desenvolvimento não-escolar do músico. Quando a elucubração sobre o autodidatismo induz à concepção de que o músico possa ter aprendido “sozinho” a associação com a ideia de “dom” sublima a noção de que a constituição do “músico autodidata” possa resultar unicamente de si, sendo produto de suas forças “naturais”, seus “dons inatos”. Dessa forma remeterá a uma concepção de que a música poderia lhe ser própria por natureza, pertencendo à sua dimensão biológica, ou metafísica, ou espiritual. Tal concepção tende a considerar que a constituição do músico não demandou atividade, prática, formação, desenvolvimento, estudos, ou seja, nenhum esforço. Por outro lado, quando considera a evidente necessidade da existência de um processo de desenvolvimento, tende a pontuar que o “músico

autodidata” não se pautou em referências, modelos, técnicas ou formas musicais *externas*, tendo, supostamente concebido tudo *internamente* a partir de si e através de um conteúdo artístico inato que seria intocado pela cultura, pelas manifestações e produtos musicais.

Na contramão dessa concepção podemos destacar outra forma de se compreender o desenvolvimento não-escolar do músico através das considerações realizadas pela “Comissão para os Estudos da Música Popular” do Instituto de Artes da UNICAMP, quando, em 1988, articulavam a fundação do primeiro curso superior de música popular do Brasil.⁸

Do que necessita a música popular? De um local onde manipular, onde aprender. Porque a prática de música popular, por mais paradoxal que pareça, alimentando-se da racionalidade proporcionada por equipamentos de controle e de leitura, não perde, ou antes, amplia os poderes de improvisação. Um espaço de práticas, reflexão e pesquisa não anula o popular: mas aprofunda-o. A conquista da técnica, entre outras, não se desfigura: revigora-o. É tempo de deixar de lado o “*dom de iludir*”: a música popular nunca nasceu da precariedade, mas do refinamento constante, e historicamente comprovável, dos músicos dessa arte.

Há quem cante: samba não se aprende no colégio. É porque recebeu o recado do “morro”. Quem disse isso sabia: não queria trocar suas pulsações pelas regras acadêmicas. Porém, sabia que todo músico passa por um aprendizado. Pode ser que ninguém forme músicos populares, mas dá-lhes vazão. *A idéia de que o músico popular nasce de um encanto, de uma heróica e intensa inspiração, de que ele não necessita de nenhuma técnica musical mais sistemática, ou que essa técnica resulta diretamente daquela inspiração, não passa de um modo de escamotear a realidade e a história da produção musical.* Contribui para reproduzir o ‘mito’ da simplicidade do músico popular. Isto é, colocá-lo em sua devida “inferioridade”.⁹

Observa-se o contraponto colocado por estes acadêmicos num momento em que não haviam cursos formais de música popular no Brasil, implicando em que a formação “dos

⁸ A inauguração deste curso no ano de 1989 e as relações entre a música e a escola formal no Brasil que estabelecem o contraponto necessário ao entendimento da noção de autodidatismo enquanto parte integrante de um processo formativo não-escolar de música serão abordadas mais profundamente no segundo capítulo deste trabalho.

⁹ COMISSÃO PARA OS ESTUDOS DA MÚSICA POPULAR, em: “Curso de música popular, uma ousadia” http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html (acesso em 27/04/2013. Itálico nosso.)

músicos desta arte” ocorresse quase que exclusivamente de modo não-escolar (onde está situada melhor a noção de autodidatismo).

Os professores argumentam sobre a importância dos processos de aprendizagem na formação musical e supõem a existência de diferentes tipos de processos educativos que poderiam levar à formação do músico. No exemplo citado, o samba que é concebido no morro não se baseia nas “regras acadêmicas”, mas nas “pulsações” e não resultaria, de modo algum, de um encanto, apenas de uma inspiração; mas também de uma técnica e de um conhecimento que é resultado do “refinamento constante, e historicamente comprovável, dos músicos dessa arte.”

Assim, a ideia de que o músico popular (e o músico autodidata) não precisa de nenhuma formação, conhecimento ou técnica para produzir música pode ser considerada um “mito” e, a partir disso, ser reduzida a uma ilusão. A noção de “dom” frente à argumentação, que situa a produção musical através da materialidade sonora que é manipulada por meio da técnica historicamente desenvolvida e refinada, “não passa de um modo de escamotear a realidade e a história da produção musical”. Assim o “mito”, ao invés de elevar o músico numa dimensão simbólica na qual ele seria considerado como uma espécie de ser superior dotado com o “dom natural da música”, na realidade pode rebaixá-lo, torná-lo inferior em relação a outro músico que desenvolveu mais ferramentas de controle deste material.

Podemos perceber que o que é “colocado em jogo”, quando nos propomos a discutir a questão do autodidatismo na formação musical, é uma intrincada trama de significações sobre música, educação e desenvolvimento humano. Por um lado o problema da noção de autodidatismo na formação musical é essencialmente conceitual e envolve uma série de questões que ainda não estão totalmente resolvidas na área da música e que são induzidas, ou reforçadas por ele. Por outro lado há uma distinção de valores entre os processos escolares, “formais” de aprendizagem musical (processos que estão delimitados em currículos “oficiais” de ensino de música e que são reconhecidos como legítimos), e

processos não-escolares de aprendizagem musical que costumam ser ignorados como constitutivos da formação do indivíduo.

Dessa forma não se trata aqui de negar a existência do autodidatismo, mas, ao contrário, de evidenciar que existem discussões que precisam ser realizadas, pontos que precisam ser aprofundados e avaliados para que consigamos compreender os modos através dos quais o desenvolvimento musical acontece fora dos limites definidos pelas relações de ensino-aprendizagem do tipo escolar. O que nos propomos a ressaltar neste trabalho é justamente a existência destes processos de aprendizagem e desenvolvimento musical que, apesar de não estarem circunscritos em currículos pedagógicos “oficiais” de música, conduzem a uma formação musical, nos diferentes estágios desse processo. Assim a investigação sobre a noção de “autodidatismo” na formação musical, pode contribuir para a compreensão da própria natureza do desenvolvimento musical e conduzir a discussão sobre os diferentes processos de aprendizagem musicais que compõem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que acontecem ao longo da vida do músico.

Os diferentes tipos de processos educativos

Temos encontrado na teorização desenvolvida por pesquisadores da área da educação, tais como Afonso, (2001) e Gohn (2011), reflexões sobre a existência de diferentes tipos de processos educativos “formais”, “não-formais” e “informais”, numa importante fonte de interlocução. Embora os autores citados diverjam quanto à conceituação (as amplitudes dos processos que cada termo abarca e a utilização de um termo em detrimento de outro), contribuem para a discussão de que os processos educativos não estão restritos às fronteiras da escola, às atividades escolares, favorecendo destacar que eles têm um importante papel formativo.

Gohn (2011), por exemplo, se exime de trabalhar com os três conceitos, preferindo destacar a noção de processos educativos não-formais para exemplificar um tipo de desenvolvimento que acontece em ONGs (Organizações Não Governamentais). Reconhece,

contudo, que estes processos não-formais se estendem, juntamente com a educação informal para outros setores e atividades sociais, constituindo

(...) um dos elementos fundantes e constitutivos do processo de formação dos seres humanos, independentemente de classe, origem, ou qualquer outra forma de identidade ou pertencimento social, econômico, cultural, linguístico, ou político (GOHN, 2011, p.11).

Neste sentido, observa que o conceito de educação é ampliado pelo conceito de cultura que a autora define como

(...) modos, formas e processos de atuação dos homens na história onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente gerando a cultura política de uma nação. (GOHN, 2011, p.106)

Sendo assim a educação pode ser entendida de uma maneira ampla “enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos” (GOHN, 2011, p. 105), estando situada, contudo, em uma dimensão política e cultural.

De acordo com ela “A educação escolar, formal, oficial, [é aquela] desenvolvida nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas” (GOHN, 2011, p. 105-106). Por outro lado a *educação informal* pode ser definida como “(...) educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.” (idem, p. 107). Destaca que estes processos resultam num tipo de educação que *não é intencional*. Ou seja, a *educação informal* remete a um tipo de processo de aprendizagem que acontece durante as relações de socialização, onde o indivíduo, apesar de não ter a intenção de aprender sobre um determinado assunto específico, acaba adquirindo informações e conhecimentos sobre diversos assuntos.

Por outro lado observa que na *educação não-formal* “*existe a intencionalidade* de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos”. (GOHN, 2011, p.107. *Itálico nosso*). A autora define educação não-formal como “ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais” (idem, p.108) e destaca o papel político das ONGs nestes processos. Contudo, observa que os espaços onde acontecem estes processos de desenvolvimento são múltiplos, assim como suas formas de

organização. De acordo com ela, a *educação não-formal* conduz a conhecimentos que podem ser desenvolvidos intencionalmente no âmbito da convivência social em diversos grupos, no trabalho, na religião, em sindicatos e conselhos escolares, através de tecnologias e mídias, e em cursos não-oficiais que se dedicam à transmissão de conteúdos da escolarização formal, ou de outros conteúdos não consagrados pela atividade escolar.

Já Afonso (2001), ao teorizar sobre os três tipos de processos educativos observando a diferença entre eles, opta por trabalhar com a dicotomia entre processos educativos *escolares* e processos educativos *não-escolares*, notando que este último abarca a educação não-formal e a informal. O autor chama a atenção para o fato que as exigências colocadas pela economia globalizada e pela “sociedade cognitiva”, ou “sociedade da informação”, projetam sobre a educação formal, escolar, muitas críticas. Ao mesmo tempo, argüi que assistamos uma “pedagogização crescente da vida social” implicando em uma valorização recente do campo da educação não-formal numa esfera política. Reflete, contudo, que

“(…) o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas e complementaridades várias.” (AFONSO, 2001, p.31)

Podemos refletir a existência de uma série de interações e trânsitos entre estes processos escolares (formais) e os processos não-escolares (não-formais e informais) que, imbricados, vão conduzindo a formação cultural dos indivíduos.

Esta perspectiva pode ser aprofundada através da interlocução com Vincent Lahire e Thin (2001) que, tal qual Afonso (2001), assinalam: há uma tendência crescente de escolarização da vida social que acaba projetando críticas sobre a instituição escolar. Contudo, estes autores procuram observar como a “forma escolar” de desenvolvimento das relações sociais, por conta de seus modos de organização incide sobre a vida coletiva e particular dos indivíduos. Para isso comparam a forma de organização de sociedades tribais (onde a escrita não está presente), com aquela observada em sociedades marcadas por uma forma escritural de desenvolvimento das relações sociais. Assim delimitam a diferença entre um saber objetivado pela escrita e outro saber oral, consolidado pela experiência ágrafa (que não é estabelecida através da escrita) destacando o retorno que estes processos

têm sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Podem implicar numa retomada crítica sobre o agir, numa relação mais distanciada, analítica e crítica sobre o conhecimento (que é propiciada pela escrita) e noutra relação em que os saberes não são objetivados e estão fundidos no “saber-fazer”, não estando dissociados do fazer, do agir: “não estão separados dos corpos e das múltiplas situações de sua utilização” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p.22).

Destacam ainda que o surgimento da *forma escolar* de desenvolvimento das relações sociais (no século XVII, na Europa) – demarcada pela existência da escola como um local separado de outras práticas sociais na qual há uma hierarquia e uma série de regras que se impõe a todos, e as relações sociais de aprendizagem estão delimitadas por saberes escritos objetivados, codificados, que levam à sistematização, à acumulação da cultura e ao desenvolvimento de uma “relação escritural com a linguagem e com o mundo” (idem, p. 35) - esteve associado aos processos de organização política e de institucionalização social que direcionaram o desenvolvimento social até a atualidade. Observam que devido à importância que a escola assumiu para a organização social, a sociedade não consegue pensar o desenvolvimento e a organização de modo desvinculado destes critérios escolares, por conta disso a *forma escolar* de desenvolvimento das relações sociais perpassa as fronteiras da escola e se projeta em outros espaços da vida pública e privada, organizando por meio de suas regras e critérios outros espaços não-escolares de socialização e atividades que não são consagradas pela atividade escolar. Demonstram assim que esta forma de organização hierárquica escolar, que é instaurada através da escrita permeia as relações sociais que se estabelecem no cotidiano coletivo na sociedade atual. Dessa forma projetam que a escola pode promover uma “abertura” para o exterior, porque o exterior socializa de acordo com a forma escolar de desenvolvimento das relações sociais. (Vincent Lahire e Thin, 2001)

Podemos compreender que falar em educação envolve considerar uma dimensão política, referente à institucionalização dos processos educativos, e uma dimensão cognitiva, referente ao desenvolvimento que as diferentes formas de organização dos processos promovem nos indivíduos. E, enfim, refletir a utilização dessas categorias

teóricas na área da música. Vimos que a contraposição demarcada anteriormente pela noção de “autodidatismo” (entre um processo de aprendizagem do tipo escolar e outro processo de aprendizagem não-escolar) aponta a necessidade de evidenciarmos que, além da educação musical formal (do tipo conservatorial) existem outras formas através das quais se desenvolvem a aprendizagem e o desenvolvimento: educação não-formal e educação informal. Algumas destas formas são “difusas” (Vincent, Lahire e Thin, 2001), não sendo pautadas por critérios de objetivação escrita, conduzindo assim a um tipo de desenvolvimento inconsciente que devem remeter a uma vivência musical e a um saber “de experiência”. Outras formas devem ser dotadas de uma lógica e um tipo de organização similar, ou idêntica àquelas que são desenvolvidas na educação musical formal e serem utilizadas de forma consciente pelos estudantes de música, mesmo que não estejam inseridos em instituições formais de ensino de música.

Dessa forma pode ser possível observarmos que existem diferentes tipos de conhecimentos musicais, resultantes de variações em suas formas de organização, que ao efetivarem processos de aprendizagem musical conduzem ao desenvolvimento individual de forma mais, ou menos consciente e explícita. Pode ser possível ainda interpretar a noção de autodidatismo como um processo de aprendizagem e desenvolvimento não-escolar que estaria próximo de uma educação não-formal, mas que também guardaria uma relação com a educação formal (com seus critérios de organização e formas acumulação de cultura) e com a informal, no que concerne a um tipo de desenvolvimento difuso. Buscaremos observar a existência desses diferentes processos e em que medida os indivíduos, apesar de não serem “alunos” e não estarem submetidos à hierarquia que caracteriza a “relação pedagógica” escolar - possam ser estudantes que desenvolvem um processo de formação musical.

Linguagem musical

Antes de nos debruçarmos definitivamente sobre os pontos destacados através das respostas argumentativas oferecidas pelos alunos e professores, convém destacarmos outro conceito chave para a compreensão dos processos de aprendizagem musicais, ao qual

recorreremos ao longo do texto: a linguagem musical. Neste aspecto encontramos importante fonte de interlocução no trabalho de doutorado de Schroeder (2005) intitulado “Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical.”

Ao destacar algumas concepções dominantes no meio musical, tais como a de que música seja uma “linguagem universal” e “ao mesmo tempo parte da natureza humana e regida pelas leis do mundo natural” (SCHROEDER, 2005, p.16), esta autora chama atenção para a existência de um fator cultural na formação da percepção auditiva que influi na forma em que cada pessoa percebe as mesmas obras musicais.¹⁰ Destaca ainda que cada gênero ou estilo musical têm suas características específicas no que diz respeito a uma forma de organização propriamente musical.

Desta forma, elege outro modo de olhar para os eventos musicais situando-os não em relação ao mundo “natural”, mas no domínio simbólico. A autora situa a música como parte integrante de uma cultura, observando que os produtos e as manifestações musicais são dotados de valores e sentidos específicos para os membros do grupo social que a produzem e reproduzem. Observa ainda que a música possui uma organização lógica, de modo que pode ser entendida como um sistema de signos, como uma forma de linguagem (não-verbal) que é historicamente desenvolvida e consolidada. Esta linguagem não é universal, internacional, ou atemporal, mas, sim, histórica e referente aos diferentes grupos que a produzem e reproduzem, sendo específica às diferentes formas de organização do

¹⁰ Sob este aspecto é interessante considerar também o trabalho de Fonterrada (2008) que promove um resgate sobre o valor que a música e a educação musical assumiram para a humanidade ao longo da sua evolução histórica, desde a antiguidade clássica até a atualidade. A autora observa que as estéticas musicais e a percepção musical passaram por modificações ao longo da história, guardando uma relação com as transformações sociais e com a evolução do pensamento filosófico que embasou a cultura de cada momento histórico analisado. Ver também outros trabalhos como Adorno (1986), Elias (1995) e Gembris e Davidson (2002).

material musical que caracterizam os gêneros e estilos de música que podem ser localizados em relação ao universo cultural com base nos quais são organizados.¹¹

Ao desenvolver a concepção que a música seja uma forma de linguagem, Schroeder (2005) observa que apesar desta ser uma expressão bastante em voga atualmente, não é uma ideia consensual e encontra alguns opositores tais como Dufrenne (1998) e Langer (1989). Entretanto nota que apesar de existirem diferenças essenciais entre a música e a linguagem verbal “é possível estabelecer um paralelo entre estas duas formas simbólicas” (SCHROEDER, 2005, p. 126). A autora observa que estas correntes – que não consideram a música como uma forma de linguagem - tomam a linguagem verbal “enquanto sistema fechado, abstrato, sujeito a regras fixas. Já a música, por outro lado é tomada em sua realização sonora, concreta, com todas as singularidades (e ‘deformações’ do sistema) que podem ser aí encontradas” (SCHROEDER, 2005, p. 127). Schroeder (2005), ao contrário, considera mais adequada perspectiva bakhtiniana de linguagem, segundo a qual, a língua é algo vivo e em constante evolução e cuja articulação depende tanto da manipulação de um material externo (signos que organizam a atividade mental), quanto de um contexto situacional de uso da palavra numa dada situação concreta.¹² Isto habilita a comparação entre língua e música permitindo-a considerar tanto uma quanto outra em sua dimensão concreta, na situação de uso, de articulação do discurso.

Dessa forma, autora afirma a existência de uma sintaxe musical,

(...) a presença nas músicas de um sistema no qual unidades menores (células) vão se combinando, formando unidades maiores (frases, períodos etc.) e constituindo a obra como

¹¹ A concepção de música como linguagem pode ser encontrada também nos trabalhos de Penna (2001 e 2003) e nos próprias propostas “oficiais” para o ensino de artes que compõem os documentos governamentais PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental e Médio, que ela analisa. Esta perspectiva orienta-nos, conjuntamente com os estudos sociológicos, históricos e culturais, na noção de que desenvolvimento do músico é dinâmico e está situado historicamente e culturalmente, acontecendo com base nas experiências musicais vivenciadas pelo indivíduo em meio a um grupo social desde os estágios mais iniciais da sua existência biológica.

¹² Sobre este aspecto ver Bakhtin (2003)

um todo. (...) essas unidades têm suas próprias características, distintas das unidades linguísticas, e se organiza, segundo as normas das “gramáticas musicais” (tonal, atonal, modal, serial, etc.) bem como dos diversos gêneros existentes de música, de tal modo que se pode falar em “línguas musicais” que nada mais são do que abstrações inferidas a partir de um conjunto de obras. (SCHROEDER, 2005, p. 133).¹³

A mesma autora define célula musical como “pequeno grupo de notas, correspondendo a aproximadamente um compasso, que encabeça um tema [musical] podendo aparecer também em outros contextos numa mesma música”. (idem, p.129. nota de rodapé).

Irá observar ainda a impossibilidade de considerarmos um nível semântico na linguagem musical notando que a significação em música é sempre dependente de um contexto discursivo e social.

(...) a música enquanto forma simbólica que produz sentidos, o faz a partir [das] relações e convenções sociais, as quais permanecem nas significações que lhe atribuímos, quer olhemos para o seu interior, quer olhemos para o seu exterior. A prova disso é que os sentidos musicais vão se modificando ao longo da história, não temos a mesma percepção da música de uma determinada época que tinham as pessoas que viveram naquele tempo. Por mais formal que seja o nosso olhar, a significação musical nunca é unívoca e muito menos autônoma em relação à história. Ao contrário, a música é essencialmente polissêmica e seus sentidos [estão] totalmente ligados às condições históricas de sua produção e/ou reprodução. (SCHROEDER, 2005, p. 149)¹⁴

¹³ Um exemplo da existência desse nível sintático pode ser encontrado em trabalhos de harmonia, ou de análise musical, tais como Schoenberg (2008) e Freitas (1995). Podemos citar também o trabalho ainda não publicado que desenvolvemos durante a Iniciação Científica intitulada: “César Camargo Mariano: a utilização de texturas polifônicas no arranjo de canções da Música Popular Brasileira”, em que contextualizamos a formação não-escolar deste músico e analisamos três arranjos assinados por ele que compõem o disco “Elis e Tom”.

¹⁴ Embora a questão da significação seja importante para a conceituação de música enquanto linguagem, escapa ao nosso objetivo de compreender os processos de aprendizagem não-formais de música que estão delimitados como “autodidatismo” nesse trabalho. Podemos, contudo, pontuar que Schroeder (2005) constata que a significação musical acontece em três níveis: nível sensorial, nível referencial e nível estético, nos quais observa maior ou menor dependência de critérios culturais. Entre eles destaca o nível estético - que permite encontrar os sentidos da música dentro da própria música, nas relações entre os diferentes elementos que as compõem e que guardam uma relação com os elementos que compõem outras músicas – observando que a capacidade de atribuir sentidos à música neste nível é condicionada culturalmente e depende de uma familiarização mais acentuada com gêneros e estilos de música específicos. (SCHROEDER, 2005, p. 147-154)

De acordo com esta perspectiva (de linguagem musical) as músicas podem ser compreendidas como “discursos musicais” e os atos individuais de criação musical podem ser entendidos como atos discursivos musicais. Neste sentido Schroeder (2005), apoiada nos conceitos de “enunciado” e “gênero discursivo” de Bakhtin (2000), observa que

Um enunciado termina quando completa um sentido e provoca uma atitude responsiva por parte do interlocutor (que não precisa ser necessariamente uma resposta fônica e nem imediata). Todo enunciado, desse modo, se liga a um enunciado anterior (ao qual ele é de alguma forma uma resposta) e a um posterior (que também de algum modo lhe estará respondendo). Nenhum locutor, nesse sentido, é o primeiro “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (p.291), mas sua fala pressupõe não somente a existência da língua, como de enunciados anteriores. “Cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (p.291). (SCHROEDER, 2005, p. 131)

A autora prossegue argumentando que, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2000)

(...) os falantes de determinada língua produzem enunciados não apenas segundo as regras sintáticas e semânticas da língua, mas também segundo os seus “gêneros discursivos”. Estes gêneros podem ser padronizados (cumprimentos, formulação de documentos oficiais etc.) quanto mais livres e criativos. (SCHROEDER, p. 131)

E completa a exposição do pensamento de Bakhtin observando que, de acordo com ele, a maior parte dos gêneros de discurso permite uma “reestruturação criativa”, um re-arranjo dos seus elementos constituintes, o que não chega a caracterizar a criação de um novo gênero, mas a articulação de novo discurso, uma estilização. Neste sentido pode-se entender que nós manifestamos melhor nossa criatividade nos gêneros discursivos que mais dominamos (Bakhtin, 2000, apud. Schroeder, 2005). Reflete então que um compositor pode compor “não apenas porque dispõe de um sistema musical, mas principalmente porque dispõe de outras músicas que foram compostas anteriormente e com as quais ele vai dialogar.” (SCHROEDER, p. 131)

Dessa forma devemos considerar que aprender música consiste na aprendizagem de uma linguagem musical que envolve, além da técnica musical, a articulação de motivos musicais (que estariam para esta linguagem musical assim como os fonemas estão para a linguagem verbal) e a reprodução de discursos musicais (que foram articulados anteriormente por outros músicos e compositores) através realização de atividades musicais calcadas em referenciais estéticos. Interessa-nos então observar de que maneira os

entrevistados puderam apreender esta linguagem musical através de um processo não-formal e informal de forma mais difusa, ou organizada.

Aprofundando a análise dos dados

Nesta etapa aprofundaremos a discussão de cada um dos pontos observados através da pesquisa realizada com professores e alunos de música. Observaremos primeiramente as respostas negativas onde procuraremos situar alguns entrevistados em relação ao universo cultural com base no qual elaboram suas respostas. Sendo assim, procuraremos localizar os motivos pelos quais estes entrevistados não conseguem formular uma concepção sobre o autodidatismo na formação musical e discorreremos alguns pontos sobre a formação musical destes entrevistados. Posteriormente destacaremos entre as respostas argumentativas as diferentes concepções sobre o autodidatismo observadas pelos entrevistados. Localizaremos, através da análise dos discursos captados, os diferentes processos de aprendizagem musical que conduzem ao desenvolvimento musical.

Da negativa: a formação musical dos alunos que não conseguem atribuir um sentido à noção de autodidatismo na formação musical

O alto índice de evasão observado anteriormente em que 45,7% dos entrevistados não sabem elaborar uma resposta para a pergunta “Em sua opinião, o que quer dizer músico autodidata” é revelador. Como o discurso de cada entrevistado representa a cultura que cada um deles tem interiorizada, se relacionando com o contexto cultural em que estão inseridos, torna-se possível observar a relação existente entre suas concepções sobre o autodidatismo na formação musical (ou a falta delas) e suas histórias de desenvolvimento musical, captadas através de seus discursos. Desta maneira podemos notar que, a maior parte dos entrevistados que não soube elaborar uma definição para o tema investigado tinha uma relação bastante superficial com a música, indicando falta de familiaridade com o

assunto e apontando indícios de que a concepção sobre o autodidatismo na formação musical exige uma cultura propriamente musical que parte dos entrevistados não teve a oportunidade de desenvolver.

De um modo geral o desenvolvimento musical destes entrevistados esteve restrito a poucos círculos culturais e atividades musicais. Grande parte deles não convive de modo mais próximo com pessoas que, por terem passado por um processo de aprendizagem musical, dominam conhecimentos, habilidades musicais e vivenciam uma experiência cultural mais profunda com as manifestações e os produtos musicais. O próprio desenvolvimento musical destes entrevistados é ainda incipiente: eles demonstram pouco ou nenhuma habilidade performática musical. Observa-se ainda que eles têm, igualmente, uma compreensão restrita sobre a noção de autodidatismo na formação musical. Pode-se com isso inferir que este assunto lhes era totalmente estranho escapando à cultura cultivada em seu ciclo de relacionamentos mais próximo.

Muito provavelmente por conta disso, eles não conseguiram elaborar uma definição consistente para o termo “músico autodidata”, utilizando termos vagos, imprecisos, ou afirmando explicitamente esta negativa. Para estes entrevistados o “músico autodidata é aquele que tem bastante conhecimento sobre música”, (14 anos, iniciante), que está “há um bom tempo na estrada” (43 anos, iniciante) que “não trabalha só com música” (16 anos, iniciante). Outros entrevistados vão direto ao ponto: “não sei” (12 anos iniciante/16 anos iniciante), “não faço idéia o que quer dizer músico autodidata” (27 anos iniciante), “nunca ouvi ninguém falar sobre isso” (39 anos iniciante).

Neste sentido, podemos dizer que o alto índice de evasão (45,7%), de incompreensão sobre o assunto relaciona-se com um grupo que vivencia uma experiência mais restrita, superficial no âmbito da cultura musical. A maioria absoluta dos entrevistados que compõem este grupo estava iniciando seus estudos musicais de modo mais determinado e afirmaram não ter nenhuma experiência significativa de participação ativa, de realização de práticas musicais. As 12 (doze) respostas descontextualizadas, ou vagas, foram fornecidas por alunos iniciantes. Além desses, 18 (dezoito) alunos afirmaram que não

sabiam uma resposta. Entre estes, três estavam situados no “nível intermediário”, os outros 15 constavam de iniciantes.

Por outro lado podemos observar que mesmo podendo ser agrupados desta forma por conta das concepções sobre o autodidatismo e por conta do nível de desenvolvimento técnico-musical, cada um dos entrevistados tinha uma história de desenvolvimento musical que os levava a procurar as aulas de música oferecidas pelo projeto. Como tivemos a oportunidade de realizar a pesquisa no momento em que se iniciava o semestre letivo, muitos alunos entrevistados estavam num estágio inicial de desenvolvimento técnico-musical, grande parte deles nunca havia feito aulas de música anteriormente e coincidentemente tinham pouco ou nenhum domínio de habilidades musicais, ou conhecimentos mais profundos sobre música. Apesar disso, todos os entrevistados demonstraram terem tido um contato com algumas linguagens musicais anteriormente e, neste sentido, as experiências de cada um deles divergiam bastante, apontando para vivências coletivas específicas e particulares a cada caso. Sendo assim, apesar de estarem agrupados aqui como “iniciantes”, eles compõem um grupo heterogêneo para o qual as experiências individuais foram fundamentais na formação das preferências estéticas, gostos, afetividades e desejos individuais de realização musical.

Vamos destacar as respostas que alguns entrevistados elaboraram para seguintes perguntas: 1) Você, já fez aula de música? Sabe tocar algum instrumento musical, ou cantar? Participa, ou participou de alguma atividade musical além das aulas (coral, grupo, banda, apresentação na escola?); 2) Você tem o costume de ouvir música? Que tipo de música você mais ouve? Por quê?; 3) Você tem algum amigo ou parente próximo que toque algum instrumento musical ou cante? Vocês costumam tocar ou cantar juntos?; 4) Você sabe tocar alguma música? Cite algumas; 5) Quais acordes você sabe fazer?; 6) Na sua opinião o que é preciso para se tornar um músico?; 7) Na sua opinião o que quer dizer músico autodidata?; 8) Quais são suas expectativas em relação às aulas de música, o que você espera aprender?

1) Não. 2) Sim. Gosto de ouvir os hinos evangélicos. Porque são músicas que me traz muita paz. 3) Sim, na igreja tem os irmãos que tocam os instrumentos de orquestra. 4) Não 5) Nenhum 6) Tem que gostar, ter força de vontade e se identificar com o instrumento que você vai tocar. 7) Nunca ouvi ninguém falar sobre isso. 8) Eu espero aprender a tocar para poder tocar hinos com os meus filhos. (39 anos iniciante)

1) eu gosto porque eu sou fa musica 2) sertaneja muito sou apaixonado por musica 3) não tenho neinho que toca instrumento 4) eu num sei neinhe pega no violão 5) eu não sei nenhe um 6) eu asco importate uma pesou musico é uma pesou ispecial 7) eu não faso ideinha musico idato 8) eu gostaria de aprende toca violão por que eu gosto muito nunca tive portunidade” (27 anos, iniciante)

1) Não. Canto as vezes. 2) Sim, Rock, porque eu gosto e faço inglês. 3) Sim, meu padrinho, cantor, não. 4) Não 5) Nenhum 6) Ter o dom de tocar e cantar 7) uma pessoa que não trabalha só com música 8) aprender a tocar violão (14 anos, iniciante)

1) Não, mas já cantei uma vez na noite cultural da minha escola (faz tempo). 2) Sim, gosto de música eletrônica, sertaneja e pagode, pois prendem minha atenção com as batidas 3) Não que eu saiba. 4) Não, é uma das primeiras vezes que eu pego no violão. 5) Não conheço nenhum acorde 6) Para mim uma pessoa que quer ser músico tem que saber tocar ou cantar, não pode ser tímido 7) Não sei o que significa, mas acho que é uma pessoa que toca as vezes com os amigos ou em família. 8) Espero aprender a tocar a tocar violão para me divertir tendo uma nova experiência. (16 anos, iniciante)

Preferimos manter as grafias originais fornecidas pelos entrevistados. Estes quatro exemplos, que demonstram a heterogeneidade do grupo investigado, onde há certo “desnível” cultural – o segundo entrevistado poderia inclusive ser enquadrado em algum nível de analfabetismo funcional – e maturacional, com pessoas de diferentes idades. Entretanto apontam para pessoas cuja relação com a música está restrita a certos círculos e atividades, implicando em pouca familiaridade com uma cultura musical mais objetiva e com a noção de autodidatismo na formação musical. Ainda assim, podemos observar a importância destas atividades musicais. Há indícios de uma ligação entre as afetividades, os gostos, os desejos e as expectativas de desenvolvimento musical de cada entrevistado com as experiências musicais vivenciadas por cada um deles nas diferentes realidades culturais que circunscrevem suas histórias de vida.

No primeiro caso esta ligação é explícita: apesar de afirmar não ter nenhuma experiência de prática musical, vemos que o interesse da entrevistada por música gospel está relacionado com sua participação nas práticas religiosas onde a música está presente na

congregação. Há uma ligação entre seus desejos, gostos e as atividades musicais que foram vivenciadas por ela “(...) na igreja” onde “(...) tem os irmãos que tocam os instrumentos de orquestra”. Esta socialização musical influi em seu gosto musical pelos “hinos evangélicos.”, e em seus desejos em relação à música: “Eu espero aprender a tocar para poder tocar hinos com os meus filhos.” (39 anos, iniciante)

A relação da aluna entrevistada com a música é em grande parte estabelecida através do culto religioso que ela frequenta. Sendo assim, estas músicas (hinos) são dotadas para ela de um sentido religioso, de educação moral e expressão da fé. Estão relacionadas a um universo cultural específico que orienta seu gosto e seus desejos, promovendo suas expectativas de educar os filhos no âmbito dessa cultura religiosa e através das manifestações musicais que são típicas dela. Esta expectativa alimenta seu desejo de aprendizagem musical.

Já para o segundo, a identificação com a música sertaneja desenvolve a sua relação afetiva com a música e motiva seu interesse de tentar aprender a tocar violão. Embora o aluno entrevistado não consiga explicitar esta relação, ela está implícita em seu discurso onde afirma de modo recorrente esta afetividade, “eu gosto porque eu sou fã de música (...) sertaneja, (...) sou apaixonado por música (...). Gostaria de aprender a tocar violão por que eu gosto muito e nunca tive a oportunidade”.¹⁵ Nesse sentido, outro estudante, um pouco mais familiarizado com a cultura musical e que afirma esta mesma identificação com a música sertaneja consegue localizar a fundação dessa afetividade, atribuindo a ela um sentido concreto que está diretamente associado à realidade social e cultural vivenciada por ele durante a infância: “cresci morando no sítio e ouvindo meus pais acompanhar a carreira de Tonico e Tinoco, Pena Branca, Tião Carreiro, João Mineiro, Chitãozinho e Xororó, etc.” (43 anos, iniciante)¹⁶

¹⁵Tendo demonstrado a heterogeneidade do grupo investigado, optamos aqui por corrigir a grafia do entrevistado de modo a tornar claro nosso raciocínio.

¹⁶ Retomaremos o exemplo desse estudante posteriormente quando trataremos sobre “os estudantes autodidatas”.

Já para o caso do terceiro exemplo transcrito, o gosto pelo rock foi relacionado com o estudo da língua inglesa. Além disso, o interesse por música pode ainda ser associado ao seu padrinho que, sendo cantor, exerce sobre ele uma influência cultural. O entrevistado afirma que canta “às vezes”. No entanto esta experiência com o padrinho parece ser limitada, já que o entrevistado afirma “não” realizar diretamente atividades musicais (tocar ou cantar) com ele ou com qualquer outro parente ou amigo próximo.

O último exemplo completa esta exposição sugerindo que o acesso aos produtos e às manifestações musicais pode ser expandido através de tecnologias e mídias. Ao mesmo tempo, aponta que a realização de atividades musicais também pode estar sobre a tutela da escola formal (da educação básica, obrigatória e de direito de todo o cidadão brasileiro) mesmo que de um modo esporádico ou restrito. O aluno argumenta que, apesar de não ter feito aulas de música, cantou uma única vez na “noite cultural” da escola que frequenta. Além disso, ele revela um perfil de consumo de produtos musicais e realização de atividades musicais como forma de entretenimento. Pode-se observar que sua expectativa de “aprender a tocar violão para (...) [se] divertir, tendo uma nova experiência”. (16 anos, iniciante) reforça o que o entrevistado constatou: suas experiências com o instrumento musical eram bastante restritas e aquela era uma das primeiras vezes que ele pegava o violão, tentando realizar alguma atividade musical com o instrumento. Não existem outras pessoas em seu círculo de relacionamentos mais próximos que toquem algum instrumento, ou que cultivem uma relação mais próxima com a música. Pode-se assim inferir que o seu interesse pela aprendizagem do violão foi promovido com as tecnologias e mídias de áudio e em função da difusão de produtos musicais pela indústria cultural. A citação dos gêneros “pagode”, “sertanejo” e a “música eletrônica” indica esta direção.

Esses alunos entrevistados têm em comum, primeiramente, o fato de não saberem articular uma resposta coerente para a nossa pesquisa de opinião. Além disso, o fato de que as experiências musicais incipientes ou restritas não lhes favoreceram desenvolver conhecimentos mais profundos sobre música e competências técnico-musicais. No entanto as experiências musicais relatadas por eles, ainda que restritas ou incipientes, foram fundamentais na fundação das suas afetividades com a música, contribuindo para o

desenvolvimento do desejo de desenvolverem um processo de aprendizagem musical mais explícito e direcionado.

Merece destaque o fato de que cada entrevistado valoriza mais aqueles gêneros e estilos de música que fazem parte da realidade cultural vivenciada por eles. E ainda que esse processo - de fundação de afetividades, formação de gostos (preferências estéticas) e desejos de participação, realização musical - está associado a outras pessoas, ou grupo de pessoas, com as quais os entrevistados socializam atividades musicais: o grupo religioso, o grupo de estudos de língua estrangeira, o grupo familiar, os amigos, os colegas da escola, das variadas redes sociais que eles integram e que são expandidas para um nível virtual através das tecnologias e mídias. Merece destaque também que esse desenvolvimento, devido seu caráter difuso, informal, pode passar despercebido para o próprio entrevistado que pode não conseguir realizar qualquer associação entre seus gostos, desejos e conhecimentos (como o nome dos gêneros e estilos musicais, por exemplo) e as atividades musicais vivenciadas juntamente a outras pessoas. Todas essas identificações, associações, valores e atividades, que conduzem ao desenvolvimento musical, estão vinculadas às relações de socialização mais eminentes que circunscrevem as histórias de vida de cada um deles.

Os estudantes “autodidatas”

O fato de termos procurado situar as respostas dos entrevistados permitiu que observássemos a relação existente entre o desenvolvimento musical e as experiências musicais vivenciadas por cada um deles. Tendo realizado a pesquisa no momento em que se iniciavam as atividades musicais oferecidas pelo projeto, conseguimos observar que os alunos traziam consigo diferentes bagagens musicais acumuladas em suas relações de socialização musical. As experiências musicais vivenciadas por cada um deles anteriormente ao ingresso no curso divergiam bastante e podem ser sintetizadas por: atividades musicais socializadas com familiares, amigos, grupos de estudos, grupos

religiosos, destacando também o papel das tecnologias e mídias neste processo. Alguns alunos entrevistados tinham vivenciado uma experiência mais aprofundada com os produtos e manifestações musicais e participado ativamente de atividades musicais. Parte deles tinham inclusive feito aulas de música (de violão ou de outros instrumentos musicais) anteriormente, outros entrevistados tinham uma experiência bem mais limitada nesse sentido, na qual, a relação com a música era menos ativa, embora extremamente importante para o desenvolvimento do desejo de desenvolverem um processo educativo em música.

Ao organizarmos os dados localizamos três alunos entrevistados que apesar de afirmarem não terem feito aulas de música anteriormente, revelaram possuir alguns conhecimentos e domínio técnico, de alguns acordes e da execução de algumas músicas. É interessante notar que estes entrevistados demonstraram conviver ou terem convivido em locais em que a música é uma prática cultural valorizada pelas pessoas que compõem seu ciclo de relacionamentos mais próximos. Além disso, realizaram atividades que lhes favoreceram o desenvolvimento musical. Vejamos os exemplos destes três “estudantes autodidatas”: um com 35 anos, outro com 11 e outro com 43 anos, todos alocados na turma de iniciantes.

O aluno de 35 anos observa que tem “alguns amigos que também tocam violão”. Responde “não” ter feito aulas de violão, ou qualquer outro instrumento musical anteriormente e afirma: “Sei tocar somente pequenos trechos de música. Domino alguns acordes no violão: D, G, C, F, E, A, B, F#, Bm, Am, Dm, Em, F#m A7, E7, Gm, Fm. Espero me familiarizar com o método, para tocar minhas músicas prediletas o mais breve possível.” Na pesquisa de opinião afirma “Aprendizado s/ auxílio de aulas / professor.” (35 anos, iniciante)

Do mesmo modo o aluno de 11 anos que estava começando seus estudos e não soube atribuir um significado ao autodidatismo, afirmou que “não” tinha feito aula de violão anteriormente, e apontou: “meu primo toca guitarra na igreja, e violão.”. Quanto às músicas, “não, só sei os acordes. D – G – C – E – A – Em”. Ele está ciente de que o músico

“precisa se esforçar treinando” e deseja “Saber tocar várias músicas e mexer no violão, nas cordas e afinação”. (11 anos, iniciante)

Por outro lado, o entrevistado de 43 anos que afirma estar começando seus estudos musicais, indica que tem “parentes distantes, ninguém próximo” que toque algum instrumento musical. Revela que seu interesse pelo aprendizado do violão advém da identificação com a música sertaneja e associa esta identificação aos pais e a vida no campo: “(...) cresci morando no sítio e ouvindo meus pais acompanhar a carreira de Tonico e Tinoco, Pena Branca, Tião Carreiro, João Mineiro, Chitãozinho e Xororó, etc.”. Apesar de afirmar não ter feito aulas anteriormente, revela saber os seguintes acordes no violão “D, G, C, F, E, A, B, F#, C#, Fm, C7, G7”, mas não indica saber tocar qualquer música. Suas expectativas em torno do curso eram: “Acompanhar minha filha incentivando-a a aprender o máximo possível para meu lazer”. E em sua opinião o “músico autodidata” “Aprendeu por si só, tem sua própria linhagem” e para se tornar músico é preciso “*Talento e dedicação, tempo* disponível, oportunidade e persistência”.

Vale ainda destacar as respostas de sua filha de 11 anos, nas quais encontramos indícios de que o interesse da garota pelo aprendizado do violão advém de um processo de transmissão cultural no qual o pai projeta seus desejos na filha, transmitindo a ela seu “legado cultural” e influenciando o seu processo de constituição musical. As preferências musicais, “Sertanejo, porque aprendi a gostar com o meu pai”, concepções sobre música, para quem o músico precisa ter “*Talento, dedicação, tempo* e saber” (note-se os três termos em comum utilizados por filha e pai) e desejos de “aprender a tocar um violão” (11 anos iniciante) podem ser vinculados ao pai que a incentiva no intuito de proporcionar-lhe a “oportunidade” que ele não teve anteriormente de desenvolver seu “talento”.

A afetividade, os gostos, a vontade de aprender, os desejos, e as concepções da garota podem ser associados ao pai, importante vetor cultural cuja influência foi fundamental para estes pontos destacados. Contudo, a garota que afirmou não ter feito aula de música anteriormente, afirmou também não saber tocar nenhuma música, tampouco conhecer qualquer acorde no instrumento. Revelou ainda não realizar atividades musicais

com amigos ou parentes. Neste sentido podemos compreender que seu pai, apesar de representar importante vetor cultural influenciando a formação da sua identidade, seus caminhos e escolhas, não lhe transmitiu diretamente de um modo mais explícito nenhuma técnica musical e projetou esta vontade de desenvolvimento nas aulas de música acessadas através do projeto.

Podemos, enfim, destacar que estes “estudantes autodidatas” entrevistados tinham, por conta das relações de socialização musical desenvolvidas, consolidado um desejo de desenvolvimento musical e efetivaram este desejo conquistando alguns conhecimentos através de um processo que não pôde ser revelado totalmente através da entrevista inicial. Por conta disso procuramos novamente estes alunos e conversamos com eles no intuito de compreender de que maneira eles desenvolveram os conhecimentos revelados.

Pudemos então observar que, no anseio pela aprendizagem estes entrevistados tinham realizado atividades que favoreceram o desenvolvimento de conhecimentos técnico-musicais com o violão. Estas atividades envolveram a participação em práticas musicais coletivas, tentativas de realização de performances musicais e treinamento técnico individual. Nas entrevistas os estudantes revelam ter encontrado informações através de outras pessoas, e também por meio de materiais e métodos de aprendizagem, que incluem revistas, sítios na internet e vídeos aula especializados na transmissão de conteúdos que fundamentam a realização musical.

Aproximação com os estudantes “autodidatas”

Ao entrevistarmos individualmente o estudante de 43 anos, que tinha revelado conhecer alguns acordes, mas não saber tocar nenhuma música e ter apenas “parentes distantes, ninguém próximo” envolvido com música, pudemos notar a maneira através da qual ele desenvolveu os conhecimentos revelados. Na ocasião o entrevistado afirmou que tentava aprender a tocar músicas do estilo sertanejo através de cifras que encontrava em

revistas de música adquiridas em bancas de jornal, chamando a atenção para a dificuldade inerente ao processo de aprendizagem.

Eu pego a revista e vou tentando, mas é difícil o ritmo... difícil de “pegar”, de fazer. Às vezes eu confundo tudo principalmente quando entra a voz também.

Nesse sentido, a consolidação da tentativa de aprendizagem envolve superar estas dificuldades através de informações e instruções encontradas através de outras pessoas.

Eu não posso ver uma pessoa tocando... violão e viola que eu vou atrás (risos) e converso, pergunto... Pra ver como é que é que ele fez também né? Dia desses, um rapaz que mora lá perto de casa... Eu tava conversando com ele e aí ele foi pegou a viola e me mostrou umas músicas. Uma que eu to tentando aprender que é o “Saudades da minha terra” do Tião Carreiro, mas ele fazia o ritmo tudo diferente do que eu já tinha visto. Porque eu fazia assim: pra baixo e pra cima [movimenta as mãos enquanto fala]. E aí ele fazia na viola diferente, assim, só pra baixo. Não sei... fiquei sem saber, parecia que tinha outras batidas também, porque ele me mostrou, ele abria a mão, mas as vezes parece que ele subia também, não sei. O que é que você acha?

Nota-se que no processo de aprendizagem, o estudante além de recorrer às revistas que contém cifras de diferentes músicas (inclusive daquelas que ele não conhece) recorre também a outras pessoas, buscando por informações do seu interesse e procurando sanar suas dúvidas a cerca dos materiais estudados e das performances musicais anteriormente observadas. É interessante destacar que ele procura observar com atenção os movimentos realizados pelos músicos, suas ações nos instrumentos musicais durante a realização da atividade musical, procurando memorizá-los para depois reproduzi-los. Também que, em consonância com o discurso em que descreve seu método, o estudante aproveitou o próprio momento da entrevista para tentar sanar suas dúvidas em relação ao material estudado. Ao apresentar sua dúvida, ele questiona: “O que é que você acha?”

Outro estudante observado, o garoto de 11 anos, nos revelou que os acordes que sabia fazer havia aprendido através de cifras e lições encontradas em um sítio na internet. Também que foi o próprio primo mais experiente (e que aparece como modelo e influência performática) que lhe havia indicado este sítio (www.cifraclub.com.br) e também algumas músicas fáceis através das quais poderia vir a aprender. Nesse sentido o estudante apontou as músicas “Que País é este?” da banda Legião Urbana, onde aprendeu os acordes Em, C e

D e “O sol” da banda Jota Quest onde encontrou os acordes E, G D e A. E ainda: “O ritmo eu pequei no vídeo que tem lá [no *site*]. (...) Daí eu fico fazendo, mas fazer... é... o ‘A’ e mudar pro outro, o... ‘E’ até que é fácil agora o ‘G’ é mais difícil”. Neste sentido indicou ainda que sua mãe sugeriu que ele frequentasse as aulas para que pudesse praticar o instrumento e se desenvolver musicalmente.

Já o entrevistado de 35 anos, que apontou como influência os amigos com os quais convivia e que tocavam violão, descreveu que eles lhe haviam dado “dicas” sobre o ritmo e a forma de fazer alguns acordes. Também que lhe haviam emprestado revistas de música com cifras e diagramas explicativos sobre o modo de realização dos acordes. Além disso, que através de pesquisas na internet ele pode encontrar sítios cujo conteúdo é voltado exclusivamente ao ensino de música como o “www.cifras.com.br” onde pode acompanhar vídeos-aula que explicam modos de execução das músicas e encontrar cifras das suas “músicas preferidas”. Neste sentido, ele afirmou especial interesse pelo violonista João Bosco do qual estava tentando aprender a música “Corsário” através da cifra encontrada no sítio citado. Assim relatou praticar com as cifras e tentar tocar junto com os amigos mais experientes, conversando com eles em busca de informações.

É uma coisa que eu decidi (...) eu acho muito legal quando as pessoas estão tocando e o pessoal tudo se envolve. Tem esses amigos meus que sempre fazem isso ali com o violão: é fim de semana, reunião, alguma coisinha ali na casa de um e de outro, é super legal. Então eu decidi e ‘to tentando, né, mas ‘ta difícil! Tem que treinar... Por isso também que eu vim aqui [referindo-se às aulas oferecidas pelo projeto], pra treinar também e tentar pegar umas dicas, porque nem sempre dá pra treinar em casa. É sempre uma correria, trabalho... família. Agora... Eu pego umas dicas com os amigos também, vejo com é que eles ‘tão fazendo, pergunto, pego o violão e tento também, às vezes sai alguma coisinha e assim vai.

Ao observar estes alunos mais de perto pudemos notar alguns traços em comum: todos eles tinham realizado atividades no sentido da aprendizagem musical em momento anterior ao seu ingresso no curso. Estas atividades apontavam direta ou indiretamente para a participação de outras pessoas que lhes direcionaram o caminho até os instrumentos musicais, a gêneros e estilos específicos de música e a materiais e métodos de aprendizagem musical. Todos eles utilizaram materiais e métodos de aprendizagem

organizados por uma lógica escrita em que haviam diagramas e cifras, conhecimentos musicais codificados que eles se propuseram a decodificar e buscaram auxílio também através de outras pessoas mais experientes e de vídeos-aula, que funcionaram para eles como espécies de professores, transmitindo informações e orientações sobre modos de execução técnico-instrumental no violão. Desta forma, podemos compreender que os estudantes entrevistados buscam por informações, por si mesmos, em diversos meios conhecidos, encontrando-as através de outras pessoas, ou por meio de pesquisas particulares, que apontam para mídias impressas e digitais.

Além de terem realizado, e continuarem realizando, estes estudos por conta própria visando satisfazer seus desejos mais eminentes, estes estudantes passaram a frequentar também as aulas de música oferecidas gratuitamente pelo projeto musical não-formal na cidade de Paulínia-SP no intuito de encontrarem mais informações, dicas, instruções, sanar suas dúvidas e praticar com o instrumento musical. Neste aspecto pode-se compreender através destes exemplos observados que o maior desenvolvimento técnico-musical destes estudantes em relação aos outros, que, contudo também afirmaram não terem feito aulas de música anteriormente, está relacionado com as atividades musicais vivenciadas por eles, com as tentativas voluntárias de aprendizagem realizadas anteriormente ao seu ingresso no curso. Estas atividades possibilitaram que eles acumulassem experiências práticas de performance musical e desenvolvessem alguns conhecimentos através do estudo de um repertório musical.

Podemos dizer que as relações que estes aprendizes desenvolveram com outras pessoas por meio da música configuraram um contexto de aquisição de experiências e desenvolvimento. Dessa forma o processo de socialização desenvolvido envolveu a comunicação, a troca de saberes e de conhecimentos. A participação de outras pessoas pode ser considerada decisiva e está relacionada com uma *influência direta*, na qual o “outro”, mais experiente, transmitiu conhecimentos sobre técnicas musicais, sobre modos de execução musical no instrumento; e outra *influência indireta*, onde o “outro”, mais experiente, apareceu como uma referência, um modelo de atividade realizável e, embora não tenha transmitido conhecimentos diretamente (indicando técnicas e modos de

realização musical no instrumento), favoreceu a observação e a imitação. Nesse sentido, esse “outro” mais experiente pode também apontar informações sobre suas próprias experiências de aprendizagem e indicar métodos e materiais passíveis de utilização para a aprendizagem musical - revistas e sítios na internet que apontam caminhos e direcionam o treinamento individual conduzindo o desenvolvimento técnico-instrumental.

Há, contudo, o processo de pesquisa e seleção de conteúdos que é feito pelo próprio estudante, que visa contemplar seus desejos mais iminentes de desenvolvimento técnico-musical e aprender a tocar suas “músicas preferidas”. Ainda assim pode-se observar que ele não está completamente sozinho neste desenvolvimento, pois acessa conteúdos que foram organizados por outras pessoas e processa as informações com auxílio externo. É importante então destacar que não existe um único processo possível, mas várias possibilidades combinatórias que passam diretamente pela influência direta e indireta de outras pessoas e que são expandidas através dos recursos tecnológicos. Dessa forma esse “outro” assume um papel que normalmente, numa relação de ensino-aprendizagem convencional, do tipo escolar, é designado ao professor. Todavia, neste processo o estudante está relativamente mais livre do que numa relação tradicional - do tipo mestre-discípulo, ou professor-aluno - para selecionar certos conteúdos, seguindo as informações obtidas com seus “tutores não-formais”: familiares, amigos, conhecidos, autores de materiais, métodos de aprendizagem, vídeos aula, etc. para compor as atividades que conduzem seu desenvolvimento.

Respostas argumentativas

Podemos agora nos debruçar sobre os *quatro sentidos gerais* que são articulados pelos 54,3 % dos entrevistados sobre a noção de autodidatismo na formação musical. Estes sentidos se decompõem em: 1) 17,1% das pessoas entrevistadas remetem a possibilidade de que os “músicos autodidatas” aprenderam sozinhos, sem o auxílio de outras pessoas; 2) 18,6% compreendem que os “músicos autodidatas” estudaram e aprenderam sem o auxílio

de professores; 3) 10% supõem que o método de aprendizagem do músico autodidata consistiria de uma aprendizagem musical, “de ouvido”; 4) 8,6% acreditam que o músico autodidata possua uma facilidade natural, inata, para o aprendizado da música, ou ainda para a realização musical, um “talento natural” proveniente de um conhecimento atávico, ou “dom”.

Aprender sozinho: a noção de “autonomia” do músico autodidata

Para 17,1% das pessoas entrevistadas o músico autodidata é aquele que “aprendeu a tocar sozinho” (18 anos, nível básico). Parte dos entrevistados ressalta que o músico aprendeu “sem ninguém ensinar” (18 anos, nível básico), ou ainda “sem ajuda” (17 anos, nível básico). Outros, mantendo a ideia de que o músico autodidata aprendeu “sozinho”, pontuam que o músico autodidata aprendeu a tocar “do seu próprio jeito” (15 anos, nível básico) e “tem sua própria linhagem” (43 anos, nível básico).

Esta noção de que o músico autodidata aprendeu “sozinho” evoca certa autonomia do músico que supostamente teria se constituído a partir de si próprio, sem o auxílio de outras pessoas. No entanto podemos notar que há, para parte dos entrevistados que assinala que o músico autodidata aprendeu “sozinho”, uma suposição de que há um processo de formação do músico que desenvolveria uma experiência de aprendizagem sem se basear em métodos ou relações “oficiais” de ensino, aprendendo “do seu próprio jeito”.

Os professores entrevistados reforçam este ponto de vista e supõem o processo desenvolvido pelo autodidata. O professor C argumenta que

(...) o músico autodidata é aquele que, como se diz popularmente, aprendeu sozinho. É aquele que através do seu próprio esforço buscou conhecimento e adquiriu o conhecimento sozinho. Então ele é autodidata porque ele tem esse conhecimento. Ele foi buscar isso, entendeu? (...) Agora, pode ser que envolva métodos e aí já envolvem outras pessoas, eu não sei. (Professor C)

Já o professor A observa que o “Músico autodidata é aquele que corre atrás. Então (...) hoje você tem muito mais recursos: internet... (...) As pessoas hoje (...) entram na internet e começam a aprender sozinhas.” (Professor A)

Como já pudemos destacar através do exemplo dos três estudantes que, apesar de não terem feito aulas de música anteriormente dominavam alguns conhecimentos musicais, este processo não esteve desvinculado da participação de outras pessoas e foi marcado pela utilização de materiais e métodos de aprendizagem, organizados no formato áudio-visual e através da escrita em cifras e gráficos, que representam o instrumento musical e a ação a ser realizada nele, que eles puderam acessar através de revistas e sítios na internet.

Pode-se compreender, então, que a concepção de autonomia assinalada pelos alunos entrevistados é induzida pelo próprio termo “autodidata”. É justamente esta concepção (de autonomia) que torna problemática a noção de autodidatismo, pois ela induz à suposição de que a formação musical do indivíduo rotulado como “autodidata” seja algo abstrato, e não esteja orientada em um sistema cultural que a direciona e promove de maneiras específicas. Com base nessa concepção podemos observar um exemplo “clássico” dentro do que o senso comum pode entender como “músico autodidata” que nos é fornecido pelo professor C:

(...) eu costumo gravar muita gente aqui e aí o que acontece, a pessoa vem com a viola, né, debaixo do braço e fala: olha, eu tenho uma música que eu fiz. E o cara mora no campo *não tem conhecimento*, não tem internet não tem... nada de... meio de comunicação, as vezes tem uma televisãozinha lá e aí *ele toca intuitivamente* aquilo. Ou, a viola no mi maior e ele começa a cantar e daí, a hora que você vê ele ta ponteando e é uma coisa que ele aprendeu sozinho, sem ajuda de outras pessoas, de professores propriamente ditos. (Professor C)

A suposição de autonomia que o termo “autodidata” carrega induz a noção de que o músico não tenha um conhecimento (no qual basearia a sua atividade musical), tampouco acesso a meios através dos quais ele poderia tomar contato com estes conhecimentos de modo a adquiri-los: “meios de comunicação”, “internet”, etc. Por conta disso, formula-se a ideia de que “ele toca intuitivamente” e de um modo não referenciado. Isto nos parece ser resultado de uma concepção formalista que considera o conhecimento musical apenas como

algo que é produto de alguma forma de abstração inferida sobre um conjunto de procedimentos comuns e sistematizado em alguma espécie de “teoria musical”. Dessa forma acaba desconsiderando a existência de outros tipos de conhecimentos, saberes e saber-fazer que estão ligados às práticas musicais concretas e fundidos no fazer, no agir musical.¹⁷

Por outro lado o próprio professor integra o senso comum juntamente com parte dos estudantes entrevistados e formula a hipótese de que o músico pode ter desenvolvido certo tipo de processo de aprendizagem e acumulado saberes e competências musicais. Vê-se que a concepção de que o músico “autodidata” desenvolveu um processo de formação, que por sua vez, lhe conduziu a conhecimentos que dão suporte à sua realização musical, coexiste dicotomicamente com a noção de que o músico possa realizar performances musicais sem ter domínio de conhecimento algum, de forma intuitiva, ou mágica.

Esta concepção de “músico autodidata”, que nomeamos aqui como “clássica”, é aprofundada pelo professor B que, reforça a perspectiva de formação do músico. Ao remeter a uma experiência pessoal, vivenciada com cantadores e repentistas, no norte do estado de Minas Gerais e no nordeste do Brasil, o professor observa que os cantadores e os repentistas realizam suas performances, que ele localiza entre a arte e a crônica social, como:

(...) um tipo de jornalismo, na sua forma mais genuína possível, (...) que se desenvolve com base na observação da realidade deles e, ao mesmo tempo, eles transformam isso em uma coisa artística. (Professor B)

Assim, o “repente” do violeiro e cantador seria, de acordo com o professor, uma produção artística baseada na observação dos fatos cotidianos e se construiria dentro dos limites de uma forma musical específica que dá suporte à criação musical.

¹⁷ Vincent Lahire e Thin (2001) observam que a ausência de objetivação dos saberes e saber-fazer, ou a sua incipiência, implica em que este saber não apareça para o indivíduo enquanto saber objetivado, codificado, que se possa separar da ação conduzindo à explicitação. Consiste de um tipo de “saber que não existe fora das situações de sua efetivação, de sua mobilização e indissociavelmente de sua aprendizagem (...) existe de fato um saber, mas ele não aparece como tal” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 23)

(...) a forma é um veículo que já é ali [previamente] estabelecido por eles, porque eles só têm aquela forma, na verdade. (...) um cantador tem aquele formato especial de nordeste (...) que é sempre uma história. É uma história que vai se desenvolvendo de acordo com a criatividade do compositor e, ao mesmo tempo, está baseada numa tradição oral que é uma coisa bem medieval (...) que vem do trovador. (Professor B).

Dessa forma o professor indica que o músico adquire certos conhecimentos que dão suporte e formato à sua realização musical. Neste sentido destaca que as aprendizagens destes cantadores e repentistas acontece “por influência do meio” e “por observação” e estariam relacionadas “com a cultura oral, com a *tradição*” (Professor B. Itálico nosso). A associação com a noção de *cultura* em seu discurso contribui para situar o músico em relação a um universo referencial com base no qual ele se desenvolve, afastando a suposição de autonomia total.

Ao retomarmos o exemplo do professor C sobre o violeiro que toca “intuitivamente”, podemos também localizar esta ligação em seu discurso. De acordo com ele, “O mais interessante é ver como a viola ta afinada. É a *afinação tradicional*, em Mi. Então ele toca o Mi maior o Lá e o B7 daí ele começa a pontear *em cima daquilo*.” (professor C. Itálicos nosso). Segundo o professor, o violeiro citado afina seu instrumento de acordo com uma forma de afinação que é socialmente convencionada e padronizada, considerada “tradicional”. Com base nela e num contexto tonal realiza seu “ponteadado” na tonalidade de Mi maior, de acordo com seu estilo musical, sertanejo. Ou seja, a realização musical do violeiro, não é infundada, nem totalmente intuitiva, mas tem uma importante relação com conhecimentos que ele pode ter desenvolvido de um modo não-formal e informal.

Estas referências a “tradições musicais” (“afinação tradicional”, “cultura oral, tradição”) apontam para a existência de conhecimentos musicais, que são cultivados e transmitidos pelas sociedades e pelos diversos grupos que convivem nela e que dão suporte à realização de performances musicais, balizando-as. Ou, dito de outra forma, estas referências à “tradição musical” aludem à existência da linguagem musical que é conhecida e dominada pelo músico e com base na qual ele articula os seus discursos musicais.

A concepção de linguagem musical favorece-nos assim a refletir que as atividades dos músicos - considerados pelos entrevistados como “autodidatas” e aludidas pelo professor C como “intuitivas” - não podem ser totalmente infundadas, pois mesmo que eles não tenham um domínio explícito do conhecimento musical *abstrato*, alcançaram um domínio da *linguagem* musical, desenvolvendo competências de manipulação dos elementos constitutivos desta linguagem (os motivos, entonações e articulações musicais) através de um tipo não-formal, ou informal de aprendizagem musical que passa por suas vivências musicais. Tendo isso como base, podemos refletir a possibilidade de encontrar relações entre as atividades musicais realizadas pelos indivíduos ao longo de suas histórias de vida e os conhecimentos socialmente convencionados e historicamente consolidados que caracterizam os sistemas musicais (tonais, atonais, seriais, modais) e definem os diferentes gêneros e estilos musicais por particularidades estéticas (rítmicas, melódicas, harmônicas, arregimentais) que eles dominam.

Por exemplo, o discurso musical do violeiro está situado num contexto de música tonal (seu “ponteados” é realizado sobre a progressão I-IV-V da tonalidade maior: E – A – B7)¹⁸. Schroeder (2005) observa que a consolidação do sistema tonal é produto da evolução cultural do ser humano nos últimos trezentos anos. Dessa forma expõe que a fixação definitiva do sistema tonal só foi possível graças ao *temperamento da escala* ocorrido no final do século XVII, no qual a gama sonora nos limites de uma oitava (escala) foi dividida em 12 partes iguais. (SCHROEDER, 2005, p. 24-25). Poderíamos ainda investigar a recorrência desta progressão harmônica (que sabemos ser amplamente difundida) no repertório musical do gênero sertanejo de estilo “raiz” e observar as prováveis relações existentes entre os motivos musicais que são articulados pelo violeiro em seu ponteados e os motivos musicais que compõem as músicas que ele conhece.

Estas reflexões evidenciam a necessidade de situar melhor os músicos cuja concepção aqui destacada, pelos alunos e pelo professor C, toma-os como “autônomos”, “intuitivos”, e “não referenciados” em conhecimentos e saberes musicais. Devemos, para

¹⁸ Sob este aspecto da harmonia ver Freitas (1995) p. 20-28.

isso, considerar que o músico não está “isolado do mundo”, mas inserido em um contexto cultural que envolve a participação de outras pessoas e implica em sua imersão numa cultura, na tradição musical da sociedade e do grupo que o integra nela, condicionando, (ou restringindo, ou organizando) o seu conhecimento sobre a existência de diferentes músicas, linguagens e códigos musicais, conduzindo-o ao conhecimento e à vivência de gêneros e estilos musicais específicos, que podem promover o desenvolvimento de um conhecimento no estado incorporado, um *know how* das formas discursivas das linguagens musicais dominadas através da experiência, ou ainda a um conhecimento mais formalizado, organizado.

Considerando também que já pudemos observar indícios de que existe uma relação entre as preferências, os gostos musicais e os desejos de desenvolvimento musical dos estudantes entrevistados e as atividades musicais que foram vivenciadas por eles em meio a um grupo cultural e por influência de outras pessoas, e ainda que os três estudantes observados que não tinham feito aulas de música anteriormente, mas dominavam alguns conhecimentos e técnicas de execução musical no violão, contaram com a participação direta e indireta de outras pessoas neste processo de desenvolvimento, temos que destacar que a noção de que o “músico autodidata” “aprendeu sozinho” é bastante questionável, pois mesmo que ele não tenha tido um professor, no sentido estrito do termo, esteve ligado a outras pessoas que lhes introduziram ou auxiliaram neste processo de desenvolvimento musical. Podemos então dizer que *a noção de autonomia do músico autodidata afronta o conceito de cultura* que, ainda que subjetiva, individual, é interiorizada e remete sempre a uma experiência coletiva. (Hall, 1999; Bourdieu, 2003; 2011; Lahire, 2002 Bakhtin, 2003; Vigotski, 2007; Gonh, 2009).

Neste aspecto é importante destacar que compreender minimamente o conceito de cultura envolve considerarmos que ele tem duas dimensões complementares: uma dimensão objetiva, coletiva e outra dimensão subjetiva, individual. No sentido objetivo cultura indica o conjunto de valores e bens culturais (conhecimentos, obras artísticas, sistemas de leis, sistemas de códigos, linguagens, valores religiosos, hábitos alimentares, moda, etc.) convencionados por uma civilização ao longo de seu desenvolvimento histórico. Neste

sentido, assinala Reale (2001), a palavra cultura ganha “um sentido antropológico, aplicável quando falamos, por exemplo, na cultura do índio brasileiro, ou dos povos africanos” (REALE, 2001, p.11). No sentido subjetivo, indica a cultura individual que é interiorizada, adquirida, acumulada pelo indivíduo ao longo da sua vida a partir das relações sociais desenvolvidas em grupos que se organizam a partir dos valores e bens culturais que determinam a dimensão coletiva da cultura.

Em seguida reforçaremos que, ao não promoverem a localização dos músicos em relação ao sistema cultural em que eles se desenvolveram, os discursos sobre os “músicos autodidatas” tendem a interpretar que o domínio de conhecimentos e competências musicais seja resultado de características “inatas”, “metafísicas”, “místicas” ou “mágicas” dos músicos. Tal como observa o professor C, ao expandir o raciocínio sobre o violeiro que supostamente aprendeu “sozinho” e toca “intuitivamente”

Dizem que o passarinho já nasce cantando né? Então, tem pessoas que ainda seguem esta mesma linha que, como o passarinho já vem e canta, aprendeu a cantar sozinho. Passarinho nunca foi na escola pra aprender a cantar, né?

Podemos compreender desse modo que por conta dessa falta de contextualização cultural a noção de “autodidatismo” ao invés de favorecer a compreensão sobre o processo não-escolar de desenvolvimento musical, ou seja, sobre como estes músicos se desenvolveram de um modo não-formal e informal, através de uma série de atividades que promovem formas de conhecimentos musicais distintas e incluem pesquisas e desenvolvimentos particulares, pode dificultar a compreensão sobre esse processo de formação musical, supondo que o desenvolvimento cultural do músico seja de certa forma independente da sua experiência cultural. Pode induzir então à crença de que o músico seria, desde o princípio, totalmente autônomo e o único responsável por seu desenvolvimento musical, e que sua realização performática não estaria fundamentada em uma linguagem musical específica, em conhecimentos socialmente convencionados que são vivenciados e interiorizados por ele ao longo da sua história e dinâmica de vida e musical, contando, inevitavelmente, com a participação de outras pessoas nesse processo.

Habilidade inata, “dom”

Na pesquisa realizada 8,6% dos alunos entrevistados supõem que o “músico autodidata” possua um “dom” que favorece o seu desenvolvimento musical, ou que garante que a sua realização musical não tenha sido tocada por nenhum elemento exterior. Os discursos sobre o “dom” permeiam tanto as falas dos alunos quanto as dos professores que os reforçam e aprofundam em argumentos.

Diferentes significados cultivados sobre o “dom” dos autodidatas

A ideia de que o músico autodidata “tem o ‘dom’ de aprender a tocar sozinho” (17 anos, nível básico) ainda que superficialmente supõe a existência de um processo de aprendizagem, e diferencia esta ideia de “dom” de outra ideia recorrente, de que o músico autodidata “nasceu com o ‘dom’ ”. (23 anos, nível intermediário), “Que tem conhecimento sobre música sem nunca ter estudado música. Como se tivesse nascido sabendo. [!]” (21 anos, iniciante). Dessa forma, a concepção segundo a qual o autodidata pode ter “o ‘dom’ de aprender e com facilidade” (39 anos, nível intermediário) aponta para uma perspectiva que considera a necessidade de desenvolvimento do músico e tenta situar esta “facilidade” no intuito de compreendê-la. Por outro lado, a concepção de que o músico “nasceu com dom” pode desconsiderar a própria necessidade de desenvolvimento do músico.

Ambas as perspectivas carregam consigo uma suposição de pré-disposição à realização musical e conduzem as concepções na direção do inatismo. Por um lado o músico pode ser tomado como uma pessoa que “nasceu com o ‘dom’” da música, uma capacidade superior segundo a qual a habilidade de tocar instrumentos e músicas lhe é natural e própria, independe da sua história de desenvolvimento cultural fazendo parte da sua “natureza” biológica, ou da sua “essência” metafísica. Por outro lado, essa argumentação de pré-disposição pode estar situada dentro de um contexto de desenvolvimento cognitivo que considera a necessidade de desenvolvimento do músico, e, neste caso, tende à concepção de que o desenvolvimento do “músico autodidata” é produto

de características inatas que lhe distinguem de outras pessoas e lhe favorecem pela natureza genética.

Dessa forma a noção de “dom” incide sobre a de autodidatismo e sublima o “mito” do músico autodidata como “natural”, “autônomo” e “espontâneo”, a priori competente. O “músico autodidata” passa a ser entendido, através dessa concepção, como uma pessoa dotada de uma capacidade superior de desenvolvimento, criação e realização musical. Como a noção de autonomia supõe que o músico aprendeu sozinho, a ideia de “dom” reforça essa suposição sublimando que o músico pode aprender sozinho por conta dessa capacidade especial que garantiria que toda a força, impulso, conhecimento, habilidade e a própria música fariam parte dele pela “natureza superior”.

O significado religioso e a formação musical dos professores A e B

Os professores A e B nos ajudam observar que os discursos sobre o “dom”, recorrentes no senso comum estão fundados em bases religiosas. Eles apontam para perspectivas de “dádiva divina” e de “predestinação” do músico. É possível observar as influências de diferentes culturas religiosas em seus discursos que indicam ainda o desenvolvimento cultural das suas habilidades e conhecimentos musicais.

Ao expandir sua explicação sobre a noção de autodidatismo na formação musical, o professor A remete a sua própria história de vida, indicando que este processo esteve integrado a outras relações de aprendizagem compondo a dinâmica da sua formação musical. Primeiramente reflete ter tido “um professor”, depois argumenta:

(...) Eu mesmo aprendi a improvisar sozinho, ouvindo, “tirando” música, “tirando” solo, quando eu vim a estudar a teoria eu falei: pô, isso aqui eu já sei! Então na hora de improvisar eu prefiro confiar no “dom”, do que na teoria. Acaba atrapalhando tem hora muita teoria. (Professor A)

Noutro momento remete à experiência musical desenvolvida por ele na igreja observando a importância desta instituição no seu desenvolvimento, que situa em relação às

atividades realizadas e de acordo com a sua cultura religiosa, expressando através dela uma concepção de desenvolvimento humano.

A igreja evangélica é muito abençoada nesse sentido porque, por exemplo, eu tenho o meu *“dom” que Deus me deu* e isso foi *uma bênção que eu alcancei ali também*, graças a Deus. Então eu devo muito a igreja evangélica e o que eu puder fazer pra ajudar, pra desenvolver ali e pra ajudar as outras pessoas também eu faço. Então ali é sempre muita música e é aquele som *“quente”!* (...) e você vê que aquilo é uma coisa abençoada. (professor A. Itálicos nosso)

O discurso tem todo o sentido em relação ao universo cultural em que ele está mergulhado e favorece compreender que a articulação entre “dom”, música e religiosidade, pode ser entendida em função de sua história de vida, cuja orientação e ações culturais passam pelas práticas religiosas implicando em seu discurso ter um caráter missionário e pastoral: “eu devo muito à igreja evangélica e o que eu puder fazer pra ajudar, pra desenvolver ali e pra ajudar as outras pessoas também eu faço”. Ao mesmo tempo é possível observar que ele localiza o seu desenvolvimento musical através das atividades musicais realizadas coletiva e individualmente. Remete as atividades vivenciadas durante o culto religioso onde há “sempre muita música” e em outros espaços de socialização, indicando a realização de um processo de aprendizagem não-formal de música baseado em múltiplas fontes de informação. A sua participação nessas atividades musicais, somada às atividades que denotam um treinamento e um estudo, tais como a realização de transcrições musicais “de ouvido” e o aperfeiçoamento técnico deste material, são mencionadas por ele para explicar o seu desenvolvimento musical. Ao mesmo tempo a perspectiva de “dádiva” vista em “eu tenho o meu ‘dom’ que Deus me deu” e de “bênção” representada pela “bênção que eu alcancei ali também”, ambas, fortemente presentes em seu discurso estão vinculadas a esta cultura religiosa que ele pratica e são verdadeiras em relação a esse contexto específico, reforçando inclusive que o seu desenvolvimento musical não esteve restrito apenas às atividades vivenciadas na igreja. Desloca, assim, o foco da atividade que desenvolve para a concepção de que Deus promove e abençoa o desenvolvimento através da atividade. Desta forma, essa concepção não deve impedir de percebermos existência de um processo de aprendizagem e desenvolvimento que alia a realização de atividades

práticas coletivas de música e estudos individuais concentrados de percepção, transcrição e técnica musical como forma de promoção da musicalidade.

Já o professor B ressalva que o desenvolvimento musical do “autodidata” pode ser resultante de conhecimentos e habilidades que “já vêm com ele”, compondo a sua essência interior por meio de uma “herança atávica”. Ele localiza este pensamento na cultura religiosa que orienta a sua concepção acerca do desenvolvimento humano e observa que este discurso tende a ser “cientificizado”.

(...) eu também acredito na herança atávica que já é uma pré-disposição artística que... não é... É difícil explicar assim, é mais... mais tecnicamente, ou mais materialmente falando. Porque eu acredito muito nessa coisa, eu sou espiritualista, então eu já entro na parte de... Uma herança atávica seria uma coisa assim, super normal. Por causa da própria, da própria... A história que você já carrega, né, no seu... Tem muita gente que fala já carrega no seu gene e é quase isso, né, aquele chipzinho que já vem impregnado com as informações mais essenciais e aí a gente vai desenvolvendo. (Professor B)

Ao apontar para os termos “genes” e “espiritualista” o professor situa dois locais onde estaria assentada esta concepção: na perspectiva religiosa e na biologia genética.¹⁹ A perspectiva religiosa que ele destaca é outra, não é mais a da “benção da atividade realizada”, mas é a do acúmulo de evoluções, desenvolvimentos, conhecimentos e informações promovidas em vidas anteriores do seu espírito. Ao mesmo tempo a concepção biológica remete a heranças genéticas, apontaria para a história genealógica do músico, a sua filogênese. O discurso religioso é também totalmente dotado de sentido em relação ao sistema cultural em que está orientado e caso confrontássemos as duas perspectivas apontadas pelo professor chegaríamos a um embate típico entre religião e ciência. O que

¹⁹ Esta perspectiva que funde ciência e religião pode ser também observada nas concepções musicais dos Ogãs de um centro umbandista de Campinas-SP, cujas relações de aprendizagem estão esboçadas em Podestá (2012). A concepção parece representar uma lógica típica da reflexão espírita sobre desenvolvimento humano - tal qual se observa nos trabalhos de Alan Kardec - e que é evidenciada na questão da umbanda por Ortiz (1999) que observa nesta atitude uma tentativa de legitimação do discurso religioso pelo fundamento científico, resultando numa lógica híbrida “semi-científica”, ou “pseudo-científica”.

nos chama a atenção é que cada uma destas esferas está localizada num segmento cultural e funda suas concepções em diferentes dimensões epistemológicas.²⁰

É interessante notar que ao exemplificar o raciocínio, buscando afirmar a existência desse conteúdo artístico interior, e independente de influências externas o professor se assume como “autodidata” e, de certa forma, contradiz o seu discurso sobre o autodidatismo como um processo de desenvolvimento que está referenciado numa cultura, como visto no tópico anterior:

Eu sempre gostei de compor, mas, eu nunca imaginei algumas coisas que eu queria fazer na minha adolescência, por exemplo, porque eu era muito tímido. Então eu procurava algumas coisas do meu interior, coisas minhas mesmo, que... Eu não sei explicar de onde vem... Eu não tinha essa... Formação. Eu nunca estudei muito. (...) Eu me considero um autodidata. Por exemplo, eu tenho um trabalho aqui de... percepção musical e eu não sigo nenhum método ortodoxo. Eu procuro é tirar do aluno a necessidade e ver o que ele precisa aprender. Mas eu pesquisei bastante que é super interessante! (Professor B)

Podemos notar primeiramente que é justamente esta contraposição entre interior/exterior sustenta sua perspectiva da herança atávica, na qual a predisposição artística consistiria de um núcleo interno que alimenta o desejo, e a imaginação favorecendo a “criação musical”. Em seguida, ele observa que apesar de não ter passado por uma formação “oficial” seu desenvolvimento esteve relacionado com a realização de pesquisas particulares que contemplaram seus interesses mais eminentes. Nesse sentido, é possível notar que seu trabalho de educador se baseia nessas fontes e na “leitura” e interpretação das situações observadas através dos alunos, onde a necessidade que é colocada por cada um deles é revertida em proposta educacional. Este processo se relaciona com aquele descrito por Brito (2001) quando introduz algumas perspectivas educacionais de Hans-Joachim Koellreutter afirmando, através do exemplo de Koellreutter, a necessidade de o professor aprender com o aluno o que deve ensinar a ele. E, assim que o professor deve se basear nos conhecimentos que o aluno já domina para desenvolver a partir deles o trabalho educativo.

²⁰ Esta dicotomia é ainda apresentada por Alves (2010) quando estuda o senso comum e a ciência afirmando que “A ciência não acredita em magia. Mas o senso comum teimosamente se agarra a ela.” (ALVES, 2010, p. 17) e ainda que “O senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver” (ALVES 2005, p.21)

Além disso, indica outro sentido associado à noção de autodidatismo: a de que o “autodidata”, “ensina dirigindo livremente o processo de ensino.”²¹

Por outro lado é possível observar que a história de vida e desenvolvimento musical do professor B foi marcada desde tenra idade por uma importante influência musical recebida em seu ambiente de formação, favorecendo o seu desenvolvimento:

O meu pai era cantor. E ele era cantor romântico nos anos 50 e tal. Então tem toda aquela parte, todo aquele sentimento boêmio e urbano que eu absorvi do meu pai. Eu era garoto ainda, com seis anos eu já tava cantando música romântica dos adultos com o meu pai. (Professor B)

Ele irá destacar ter sido envolvido nas atividades musicais profissionais que eram realizadas pelo seu pai e ter tido contato, através delas, com experiências mais profundas de aprendizagem musical.

Grande parte da minha infância e adolescência ficou acoplada a atividades adultas junto com o meu pai. E como eu acompanhava o meu pai, eu acompanhava o repertório do meu pai e seus amigos que tinham um regional com toda aquela estrutura, violão de sete cordas e tal. (...) Um dos amigos do regional do meu pai começou a me ensinar dentro daquele estilo tradicional (...). Ele me mostrava às músicas e agente ia fazendo junto. (Professor B)

O professor revela ainda ter realizado alguns estudos formais:

Eu fiz o curso técnico que o pessoal faz aí. O conservatório são três anos o curso técnico, eu fiz um ano e meio. Eu só vi as coisas que eu achava e tal (...) não tive um certificado. A faculdade eu fiz a mesma coisa. Eu fiz um monte de coisa que eu gostava e menos as matérias técnicas (...) que exigiam a leitura e exigiam a escrita. Eu não queria ler porque eu achava que eu ia precisar daquilo. Daí então, eu inverti o curso, eu fiz só as matérias que interessavam e depois eu abandonei. (Professor B)

É possível destacar, então, uma dicotomia entre a concepção que supõe a existência de um conteúdo interior apriorístico (que viria de nascença com a pessoa por conta de uma herança atávica e fundamentaria uma criação musical independente de referenciais externos, ou conhecimentos mais objetivos) e a existência de um ambiente cultural favorável à realização de atividades musicais que conduziu a um processo de absorção,

²¹ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=autodidata> (Acesso em 19/06/2012)

interiorização e desenvolvimento musical: a sociabilidade através da música conduzida pela realização de atividades musicais juntamente com o pai, cantor e os músicos instrumentistas que o acompanhavam; posteriormente, a realização de pesquisas particulares, de acordo com interesses próprios e visando atender as demandas impostas pelo trabalho, contou com a participação dos alunos direcionando as necessidades desse processo; e as experiências formais de educação musical, que não foram concluídas. De forma similar, notamos que a história do professor A, é marcada por alguns pontos em comum, tais como: a sociabilidade através da música; as atividades musicais realizadas em diferentes espaços; os estudos realizados por ele sob orientação profissional; e a realização de um processo complementar de desenvolvimento concentrado na questão da improvisação musical, visando incrementar a demanda da sua atuação instrumental através de estudos de transcrição musical e treinamento técnico, sem orientação profissional.

Podemos perceber através desses exemplos que há uma influência social e cultural que incide tanto na orientação das concepções dos entrevistados (que se apoiam em suas respectivas culturas religiosas para interpretar o desenvolvimento musical), quanto em seus processos de formação - conduzidos com as atividades musicais desenvolvidas. A constatação da existência dessas formas de aprendizagem que resultam da socialização musical, aliadas a outras formas que são dirigidas por alguns professores, ou ainda, conduzidas pelos próprios músicos entrevistados, impulsiona nossa investigação. Aponta para a existência de outros tipos de conhecimentos musicais, além dos formalizados, sistematizados e também para o papel do autodidatismo na formação musical.

É válido ressaltar que as concepções destacadas pelos entrevistados, apesar de serem totalmente dotadas de sentido para eles e contemplarem os universos culturais em que estão mergulhadas, podem relativizar a importância do processo de aprendizagem produzido, situando o desenvolvimento musical fora da história de vida dos músicos e considerando-o mais ou menos independente das atividades musicais realizadas por eles. Podem levar à interpretação de que o “dom” seja a “característica do autodidata” e à tendência de encerrar o assunto antes mesmo de discuti-lo, devido à força expressiva dessa argumentação: a carga dogmática que o pensamento religioso coloca pode transformá-lo numa espécie de

“verdade absoluta”, algo que fosse, em essência, inquestionável, uma espécie “dogma” cultural. Contudo, este assunto já não se projeta apenas na questão da religião, mas passa a recorrer a outras argumentações, de cunho “científico”.

Compreende-se que colocar em pauta as noções de habilidade inata, ou “dom” pode parecer como se estivéssemos questionando a existência da espiritualidade, ou a perspectiva da “benção divina”, o que pode soar algo descabido para as culturas destacadas. Contudo, como o assunto se dirige também a uma lógica “científica” fixando-se na biologia genética, para tentar afirmar a existência de uma pré-disposição inata do músico, parece-nos importante discuti-lo, pois não cabe aqui questionar a existência dos deuses ou da espiritualidade, tampouco cabe admitir que o desenvolvimento do músico seja função de competências, habilidades e conhecimentos que “já vêm” com ele de nascença, pois esta concepção é tão contrária a noção de cultura quanto à concepção de autonomia do músico autodidata. Nesse sentido a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, elaborada por Vigotski (2007), permite apontar para outra direção: o desenvolvimento musical pode ser entendido como o resultado do *entroncamento das funções biológicas e culturais do ser humano*, sendo sempre específico e relativo às atividades musicais que são realizadas pelos indivíduos em meio a um grupo de pessoas desde os primeiros dias de suas vidas e os conduzem a direções específicas, que estão relacionadas com essa história individual e social.

Origens e fundamentações dos discursos sobre o “dom” da música

As noções de “dom”, “habilidade inata” ou “herança atávica” são articuladas pelos professores quando procuram explicar o ato de “criação musical”: o professor A observa que a sua improvisação musical não está fundamentada num conhecimento objetivo e seria produto do seu “dom”; o professor B acredita que seus atos criativos sejam a expressão de seu conteúdo artístico interior resultante de uma herança atávica; o professor C articula a noção de “habilidade inata” quando supõe que a atividade musical do violeiro (tomado

como “autodidata”) não estaria baseada em conhecimentos objetivos, mas na sua “intuição”. A “criação musical” pode ser concebida como algo não-referencial, que independa de outros discursos musicais com os quais eles dialogam, ou, ainda, de conhecimentos que organizam e direcionam a atividade criativa de acordo com um sistema musical específico (tonal) e características das linguagens musicais que definem a sintaxe dos gêneros e estilos de música em que se realizam os atos criativos.

Portanto, por mais que tenhamos referenciado os discursos sobre o “dom” que são realizados pelos professores em relação as suas culturas religiosas, seria ingenuidade acreditar que a existência do discurso sobre o “dom” musical dependa *apenas* de uma influência religiosa. Ao contrário, representa uma corrente teórico-filosófica amplamente difundida que embasa (de modo inconsciente) o pensamento dos entrevistados.

A noção de que o músico possui um “dom” artístico e musical não existiu desde sempre. É uma concepção datada, produto da reflexão humana que surgiu num dado momento da história da humanidade. Encontramos suas origens no Romantismo (movimento artístico, político e filosófico) que, fixado no século XIX, resultou de um processo gradativo de transformação das estruturas sociais que atingiu seu ponto crítico de tensão no final do século XVIII, na Europa, culminando na revolução francesa. Nesse processo, com a ascensão da burguesia e a queda da nobreza, a música deixou de ser considerada como algo utilitário *fabricado* por artesãos e passou a ser entendida como “obras de arte”, *criadas* por artistas. (Elias 1995)

O processo de transição da “arte de artesão” para a “arte de artista” foi delimitado por este autor quando estuda o caso de Mozart. Elias (1995) demonstra que as transformações que levaram à nova forma de organização social permitiram aos compositores - anteriormente subordinados ao regime aristocrático sob o qual tinham que submeter suas fantasias criativas aos interesses e padrões estéticos impostos pela classe dominante – conquistarem maior liberdade criativa na medida em que as “obras de arte” passaram a ser comercializadas e os compositores puderam se fixar como artistas autônomos e se libertar das amarras que lhes subordinavam na hierarquia social

aristocrática. Nesta nova configuração social consolidou-se a figura do “gênio” criador, período no qual Mozart foi um dos pioneiros no sentido de tentar romper com as estruturas sociais num momento de transição, em que o regime aristocrático ainda estava de pé e não havia um aparato institucional e tecnológico que favorecesse a legitimação da música enquanto “obras de arte”, bem como sua comercialização em grande escala. Beethoven, que nasceu 15 anos depois de Mozart, encontrou outra organização social consolidada e um aparato institucional que favoreceu a sua fixação como artista autônomo, seu reconhecimento e consagração como “gênio” criador. (Elias, 1995)

O caso de Mozart é emblemático. Embora tenha sido reconhecido em vida como “gênio”, ele, diferentemente de Beethoven, não conseguiu se fixar como artista autônomo, pois em sua época o artista era visto como um artesão e tinha na corte aristocrática o mesmo status de qualquer outro serviçal, como um faxineiro, por exemplo. Elias (1995) analisa que Mozart não soube, ou não quis se subordinar a estrutura social vigente, rebaixando-se, o que lhe dificultou conquistar estabilidade profissional naquele momento. Mesmo tendo sido reconhecido como “gênio”, por conta de sua exímia habilidade técnico-instrumental, competência criativa e audácia em romper com os padrões estéticos vigentes a sua época, Mozart morreu pobre, sem alcançar o reconhecimento que tanto almejou, justamente por ter se oposto ao sistema vigente.

O trabalho de Elias (1995) é também interessante porque resgata expressiva parcela da história de vida do compositor. Podemos observar, através dele, a formação musical e psicológica de Mozart, que vivenciou de forma profunda uma série de experiências musicais fundadas em estéticas distintas (pôde vivenciar e apreender as diferentes as culturas musicais que eram cultivadas nas diversas cortes européias por onde excursionou junto ao pai), passou por um intenso e rigoroso treinamento musical, desde a primeira infância, que foi dirigido pelo pai, à época renomado professor de música em diversas cortes européias, e regente substituto da corte de Salzburg na Alemanha. O autor destaca a influência do pai sobre o filho, tendo transmitido, de forma incisiva, uma cultura musical e projetando nele uma série de anseios que contribuíram decisivamente para a formação de

sua personalidade (burguesa e com anseios à nobreza), bem como de sua musicalidade incomum.²²

Podemos notar ainda que esta noção, de que a criação artística do grande “gênio” não estaria baseada em modelos e referenciais externos, foi fixada por Diderot, quando, no século XVIII refletiu sobre a estética da arte. Em “Ensaio sobre a pintura” o autor compara a postura do artista com o erudito e reflete que o “gênio” artístico não procede como um erudito sempre fundamentado, organizado, e comedido. Ao contrário, reflete que o “gênio” não busca por referências, mas ao contrário, cria tudo “espontaneamente”. Neste sentido, para Diderot, o modelo escolar se torna uma armadilha, uma prisão perceptiva que mina, pouco a pouco a criatividade do aluno.

Durante um longo tempo, o aluno copia os quadros desse mestre e não olha mais para a natureza, isto é habitua-se a ver através dos olhos de outrem e deixa de usar os seus. Pouco a pouco, desenvolve uma técnica que lhe aprisiona e da qual não pode libertar-se ou afastar, é um grilhão que colocou em seus olhos como o escravo em seu pé. (DIDEROT, 1984, p.48)

Esta noção de que a criação artística seja produto do “gênio” e independa de referenciais externos e de outras fontes de conhecimentos tornou-se um paradigma de reflexão sobre a criação artística.

É possível destacar também, com Bakhtin (2003), que esta maneira de se compreender o ato criativo como uma produção totalmente individual, uma “invenção” realizada internamente e de forma independente de influências externas, está de acordo com modelo filosófico denominado “teoria da expressão”. Ao estudar os atos individuais de fala e a estrutura do enunciado linguístico, este autor observa que eles tendem a ser interpretados através de duas correntes teórico-filosóficas distintas: o “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista”, na qual estaria alocada a “teoria da expressão”. O autor observa os elementos constitutivos de cada uma dessas correntes filosóficas e realiza

²² É importante ter em mente que as exímias produções musicais destes mestres não podem ser tomadas como algo “não - referencial”, destituído de fontes de referência com base nas quais (ou contra as quais) se posicionaram, ou como algo independente de um sistema musical que eles dominavam profundamente e com base nos quais articularam seus discursos musicais. Suas “obras de arte” não podem ser tomadas como algo abstrato, dissociadas de suas histórias de vida, de suas experiências musicais.

uma síntese dialética, propondo uma visão dialógica do ato individual de fala para o qual toda ideia é sempre interindividual e intersubjetiva constituindo um elo na cadeia dos atos de fala. Embora suas análises se dirijam à criação linguística, podem ser utilizadas para a questão da criação musical, onde encontramos o mesmo problema (da expressão) assinalado pelo autor.

“Mas, o que é afinal a expressão?”, reflete o autor: “Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.” (BAKHTIN, 2003, p. 115)

A expressão comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo). Toda teoria da expressão, por mais refinadas e complexas que sejam as formas que elas possam assumir, deve levar em conta, inevitavelmente duas facetas: todo ato expressivo move-se entre elas. Consequentemente, a teoria da expressão deve admitir que o conteúdo a exprimir existisse desde a origem sob a forma de expressão, que ele começa a existir sob uma certa forma, para passar em seguida a uma outra. Pois, se não fosse assim, se o conteúdo a exprimir existisse desde a origem sob a forma de expressão, se houvesse entre o conteúdo e a expressão uma passagem quantitativa (no sentido do esclarecimento, de uma diferenciação, etc.) então toda a teoria da expressão cairia por terra. A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores. (...) O exterior constitui apenas o material passivo do que está no interior. Basicamente a expressão se constrói no interior, sua exteriorização não é senão sua tradução. (p. 115-116).

O autor refuta a “teoria da expressão” observando que o conteúdo interior, a consciência do indivíduo que realiza o ato expressivo, é formada a partir do material externo que dá forma à expressão.

(...) a teoria da expressão (...) é radicalmente falsa. O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, (...) a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma divisão qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN, 2003, p.116. Itálicos do autor)

Podemos compreender que, de acordo com a perspectiva do autor, esta oposição entre interior e exterior não faz sentido, pois o conteúdo da expressão não está desvinculado do material socialmente convencionado que a organiza: “a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação.” (p.118). Ou dito de outro modo, o pensamento é organizado a partir do material externo e “não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e do próprio pensamento” (p.121). Para o autor

Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de um discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. (...) mas, mesmo sob a forma original e confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual e interior. (BAHKTIN, 2003, p. 122)

Pode-se dizer então que, segundo esta perspectiva, “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis.” (p. 122-123).

Devemos estar atentos: “O que se chama habitualmente ‘individualidade criadora’ constitui a expressão do núcleo central sólido e durável da orientação social do indivíduo”. (p.125) Podemos compreender, com este autor que a verdadeira essência do ato individual de fala está na *enunciação* que é de origem social. Neste sentido Bakhtin (2003) elabora a visão dialógica do ato de enunciação observando que todo enunciado constitui de elos na corrente de outros enunciados. Já pudemos expor este ponto através de Schroeder (2005), que se baseia na perspectiva do autor para fundamentar a concepção de que a música é uma forma de linguagem. Tal perspectiva contribui decisivamente para compreendermos que a criação musical também não pode estar descontextualizada e ser localizada fora dos

materiais musicais que organizam a consciência e orientam o pensamento do compositor, improvisador.

A criatividade não pode ser compreendida de modo abstrato, como algo independente dos materiais em que ela se realiza, nem como algo separado dos conteúdos que ela compõe, muito menos da história e dos valores daquele que cria, dos significados que o conteúdo criado assume para ele e para o grupo no qual está integrado. Numa perspectiva que toma a música como linguagem esta noção de criação a partir do interior e de desenvolvimento musical destituído de modelos e fontes externas é descabida, porque desconsidera que os discursos musicais são organizados tanto de acordo com um sistema musical (tonal, modal, atonal etc.) como também segundo critérios de organização que caracterizam os diferentes gêneros e estilos de música que estão situados numa dimensão histórica e cultural.

Neste sentido, estamos certos de que, embora impelidos inconscientemente por esse contexto aqui apresentado, há outro ponto importante a ser considerado: o fato de que parcela expressiva das competências musicais dos professores entrevistados não tenha sido desenvolvida através de atividades conduzidas e organizadas através de parâmetros escritos (aprendizagens sistematizadas que conduzem a um conhecimento formalizado mais explícito), mas sim através dos processos de socialização musical e das atividades práticas não-sistematizadas de música, não-formais, informais. Incluem-se aqui os processos difusos de aprendizagem musical que levam a um desenvolvimento inconsciente das competências (habilidades, conhecimentos, saberes, saber-fazer) que não podendo ser resgatadas, explicitadas de forma lógica, passam a ser vistas como “dons”.

O desenvolvimento cultural das competências musicais

Os discursos sobre o “dom” tendem a afirmar a existência de uma habilidade “inata” do músico, recorrendo a argumentos semi-científicos que buscam respaldo na diferenciação genética. Nesta direção, o professor C também indica uma perspectiva de propensão

“natural” ao desenvolvimento musical e afirma que cada pessoa teria, a priori e naturalmente, maior pré-disposição ao interesse e ao rendimento em certas atividades do que em outras:

Assim como tem pessoa que é mais ligado na parte de matemática, em matérias exatas, a pessoa que tem maior facilidade pras ciências exatas ela “já vem” com aquela coisa. Eu acho que a pessoa que é músico também “já vem”. Mas é claro que tudo você lapida, né. É um diamante bruto que você lapida. (Professor C)

Reforça com isso o argumento indicando que o desenvolvimento do músico poderia ser facilitado por habilidades que já viriam com ele de nascença. Pontua também que haveria a primazia de um conteúdo interior pré-existente que conduziria a certos esquemas racionais que potencializariam o desenvolvimento individual em certas áreas do conhecimento humano, em detrimento de outras.²³

O professor exemplifica o raciocínio e aponta para o desenvolvimento dos estudantes de música que frequentam o projeto musical onde trabalha, fixando o espaço

²³ Essa “facilidade”, considerada “natural” costuma ser interpretada em termos biológicos, levando em conta características físicas (relacionadas a um grau de adaptabilidade e rendimento que determinado tipo corporal supostamente poderia ter em certo instrumento musical, por conta da própria exigência de postura que cada instrumento colocaria ao aprendiz), ou mentais (relacionando, por exemplo, capacidades auditivas) que se relacionam com as atividades musicais. É interessante observar que alguns autores que abordam a questão, como Kemp e Mills (2002) e Lehmann, Sloboda e Wood (2007), refletindo esses termos, destacam a importância dessa constituição fisiológica, mas indicam que todas as pessoas normais têm o aparato biológico em condição de desenvolver certo tipo de musicalidade, ponto em que consideram as influências ambientais decisivas na composição de características, como o “potencial musical”, ou o “talento”, que normalmente são pensadas como inatas. Assim ressaltam que o desenvolvimento musical tem um componente fundamental de aprendizagem que direciona e dirige esse processo para culminar em competências propriamente musicais. Nesse contexto destaca-se também o trabalho de Gembris e Davidson (2002) que enfatizam a importância da cultura musical e tecnológica e das experiências musicais vivenciadas com os processos de socialização musical para a efetivação desse desenvolvimento. Além disso, sublinham o papel das experiências musicais compartilhadas e não-compartilhadas entre irmãos, no ambiente familiar e em outros espaços de socialização, na definição dos diferentes caminhos de formação musical trilhados por eles.

temporal em que está situada a sua percepção sobre estes alunos, que costumam apresentar dificuldades ou facilidades quando ingressam nas aulas de música. Ao mesmo tempo em que ele tende ao inatismo, remete também à sua própria história de vida para exemplificar o ponto de vista da pré-disposição, e favorece notarmos que as habilidades que descreve como “dom” estão relacionadas aos processos de transmissão cultural que aconteceram no seu ambiente de formação musical.

Tem pessoas que acreditam que música não se aprende na escola e que é igual passarinho que já nasce cantando. Eu não sou assim, porque eu sou professor, dou aula e eu sei como é que funciona, né. Que você pode ter, eu acho, o “dom” pra coisa. Existe o “dom”! *O meu avô era maestro então eu tenho o... Eu tenho a facilidade.* Porque a grande dificuldade *quando o aluno aparece* é a parte rítmica. A parte rítmica eu acho muito mais difícil de desenvolver do que a parte teórica e a parte da montagem dos acordes, que é mais mecânica. O ritmo não, *o ritmo já está com a pessoa, “já vem” com ela.* (Professor C. Itálicos nossos)

O professor afasta a possibilidade, citada por alguns dos alunos, de que possa ser possível o músico “nascer sabendo”, destacando a necessidade de desenvolvimento musical. Assume, contudo, uma perspectiva inatista do desenvolvimento musical ao enfatizar que o fato - de algumas pessoas demonstrarem maior facilidade para a aprendizagem do que outras - teria uma relação direta com o “dom”, com a facilidade “natural” que “já vem” com a pessoa quando ela inicia seus estudos musicais. Nesse sentido, o músico não “nasceria sabendo”, mas seu desenvolvimento consistiria de uma lapidação do seu conteúdo artístico interior pré-existente, seu “diamante bruto”, característica do tipo inata.

Por outro lado, é interessante observar a sua argumentação de que “quando o aluno aparece” ele pode apresentar uma facilidade com o ritmo, uma facilidade que já viria com ele. Como pudemos notar anteriormente, ao ingressarem no curso, os diferentes alunos, ainda que alocados em uma mesma turma, na de iniciantes, por exemplo, traziam consigo diferentes bagagens compostas por experiências musicais que divergiam amplamente entre si. Alguns deles já haviam realizado atividades anteriores na tentativa de aprender a tocar o instrumento e dominavam alguns conhecimentos que embasavam a performance musical; outros sabiam tocar outros instrumentos musicais e vivenciavam um ambiente favorável à

socialização musical com amigos e parentes próximos de um modo mais intenso. Por outro lado outros alunos demonstraram um histórico bem mais limitado de desenvolvimento, com uma vivência musical menos intensa e próxima, mas que também havia sido fundamental na condução desse caminho.

Importante também é notar que, ao articular o discurso com a noção de “dom” o professor C remete à própria história de desenvolvimento musical: “Existe o dom! O meu avô era maestro então eu tenho o... eu tenho a facilidade”, hesita em se assumir como possuidor do “dom” e opta pelo termo “facilidade” relacionando esta facilidade ao avô, maestro. Neste sentido, consegue ainda estabelecer outras ligações de caráter interpessoal: “Meu avô era maestro, meu pai é músico, meu outro avô era músico, então a gente já vem com essa coisa da música, né, já vem ‘no sangue’”. (Professor C)

É preciso, então, chamarmos a atenção para o fato de que, sendo a música uma prática cultural cultivada em família, a proximidade com a linguagem influenciou e favoreceu o seu desenvolvimento musical proporcionando-lhe a oportunidade de vivenciar, se envolver e participar, desde tenra idade em diversas ocasiões de performance e realização de atividades musicais. Estamos certos de que estas atividades vivenciadas e desenvolvidas por ele entre os familiares desde os primeiros anos de sua vida conduziram um processo de desenvolvimento cognitivo que têm relação direta com sua competência musical, que ele afirma como “facilidade” para a aprendizagem de elementos dessa linguagem. Ou, dito de outro modo, este desenvolvimento, esta “facilidade”, esta “naturalidade” não resulta *apenas* de características fisiológicas inatas que viriam no seu “sangue”, seus genes, mas estão diretamente relacionadas com uma vivência intensa e profunda de experiências musicais que permearam sua história de vida desde os seus primeiros dias conduzindo sua formação através de atividades realizadas que favoreceram o acúmulo de experiências e desenvolveram conhecimentos e competências de forma tácita, informal.

Esta concepção de desenvolvimento está de acordo com Vigotski (2007), que observa o papel do social e do cultural no desenvolvimento cognitivo do ser humano,

notando que a formação do intelecto prático, percepção, atenção, memória e pensamento não estão desvinculados das atividades que a criança realiza em um ambiente físico, social e cultural desde os primeiros dias de sua vida. Este autor observa que estas atividades realizadas pelas crianças são dotadas de sentido para o grupo que as insere na estrutura social, e que direciona o caminho delas aos objetos e atividades, conduzindo o seu desenvolvimento. Argúi ainda que o desenvolvimento humano seja dinâmico, consistindo de transformações graduais do seu sistema corporal - físico e mental. Tais transformações não são dependentes apenas da maturação do aparato biológico resultante da constituição genética - de onde se entenderia, erroneamente, por exemplo, que a mente humana possua “de partida” “todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual (...) na sua forma completa, [apenas] esperando o momento adequado para emergir” (VIGOTSKI, 2007, p.10) - mas, sobretudo, que o desenvolvimento humano é produto de um processo dinâmico de formação intelectual, de transformações das estruturas internas, e que é conduzido pela “internalização” da cultura socializada pelo grupo que insere a criança numa forma consensual de comportamento.

Nesse sentido este autor observa que as atividades intelectuais humanas são mediadas por instrumentos físicos e/ou psicológicos (signos que compõem os diversos tipos de linguagens convencionados pelo grupo que as estabelecem) e se desenvolvem, seguindo uma linha de desenvolvimento histórico da criança, primeiramente num nível interpsicológico (entre pessoas) para depois se realizar num nível intrapsicológico (o interior, o pensamento). Este processo de desenvolvimento é longo e marcado por uma série de transformações intelectuais, pela “internalização”, “a reconstrução interna de uma operação externa” (idem, p. 56), utilizada na realização da atividade. Assim, a internalização conduz ao desenvolvimento intelectual e à realização autônoma através de um longo e lento processo que é marcado por uma série de transformações e estágios transitórios que levam à autonomia do indivíduo.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento humano está situado “entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido”. (idem, p.42) Observa, contudo que os processos são qualitativamente diferentes, pois as funções naturais resultantes da

constituição biológica são iniciais, elementares, ao passo que as funções complexas que caracterizam o comportamento humano são desenvolvidas conforme a experiência cultural. No entanto, observa que os processos se fundem em “unidade dialética” compondo um sistema corporal complexo que se desenvolve na direção da cultura socializada pelo grupo do qual o indivíduo faz parte. Ao ser invadida pela cultura, que conduz o indivíduo à realização de atividades mediadas pelo uso de instrumentos e signos, a mente humana é transformada, dirigida numa direção nova e específica que modifica as funções iniciais inatas e elementares, conduzindo-as para formas superiores de comportamento cultural.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva do autor, o desenvolvimento individual aconteceria conforme as atividades “socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” pelo grupo e são introduzidas pelo indivíduo mediadas por pessoas de seu convívio social. Mediante a realização dessas atividades por um longo e lento processo de desenvolvimento histórico das operações necessárias à sua realização (a manipulação dos instrumentos e signos) são então internalizadas por eles, passando a compor um conteúdo interior que se orienta conforme a organização trazida “de fora para dentro”.

Dois pontos se destacam no pensamento do autor: o processo de mediação da atividade - que ocorre através de outras pessoas e se realiza através de instrumentos físicos e psicológicos - e o processo de internalização da operação necessária à sua realização, através do qual a operação que é inicialmente realizada num nível interpessoal passa, então, progressivamente, a ser conduzida internamente por meio dos instrumentos externos que foram internalizados.

Esta concepção de desenvolvimento interior a partir do exterior vai à mesma direção da reflexão realizada por Bakhtin (2003) discutida anteriormente. Ao refletirmos que o desenvolvimento musical acontece mediante a internalização da linguagem musical compreendemos que os caminhos que ligam os indivíduos aos instrumentos e aos signos musicais - as unidades de contexto musical, aqui entendidas como os motivos musicais, onde estaria mais bem alocada questão do ritmo apontada pelo professor entrevistado - passa pela mediação de outras pessoas e através da atividade musical, sendo conduzida

pelos processos de aprendizagem. Dessa forma podemos compreender que o desenvolvimento das operações psicológicas envolvidas na realização da atividade musical acontece primeiramente num nível interpsicológico (entre pessoas) para, depois, se realizar num nível intrapsicológico (no pensamento).

Vigotski (2007) destaca a importância dos processos de aprendizagem no desenvolvimento observando que há uma unidade entre eles na qual *a aprendizagem é convertida em desenvolvimento*. Desenvolve o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” através do qual afirma que há dois tipos de desenvolvimento: um “real” representado pelas atividades que a criança consegue realizar sozinha - “resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 95-96) - e outro potencial, “proximal” indicado por atividades e soluções de problemas que ela pode realizar “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97)

(...) a zona de desenvolvimento proximal, permite-nos delinear o futuro imediato da criança, e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em maturação. (VIGOTSKI, 2007, p.98)

Dessa forma é possível compreender que os sinais de maior facilidade que o professor indica, a partir dos seus alunos, são resultados de ciclos de desenvolvimento mais adiantados (já completados, ou em maturação), relativos às operações que envolvem a manipulação dos instrumentos musicais e dos motivos rítmicos que compõem as linguagens musicais trabalhadas por ele, e que são promovidos com experiências musicais e aprendizagens (não-formais, ou informais) conquistadas anteriormente por esses alunos.

Schroeder (2005), que aprofunda o estudo do pensamento de Vigotski refletindo sua aplicação para a área da música, destaca que ao considerarmos a música

(...) parte da cultura e, portanto, uma atividade especificamente humana, (...) fica difícil condicionar o desenvolvimento da musicalidade exclusivamente a fatores maturacionais [biológicos]. Estando totalmente vinculada ao desenvolvimento histórico do indivíduo, qualquer tipo de capacidade musical depende integralmente de um processo de aprendizagem. Sem ela, ou seja, sem a interferência de outros indivíduos, não há como ativar os mecanismos biológicos exigidos para o desenvolvimento de capacidades musicais, mesmo que o indivíduo possua todos os pré-requisitos necessários a esse fim. (SCHOREDER, 2005 p. 95.)

Ao discutir “o biológico e o cultural na música”, Schroeder (2008), observa a inviabilidade da tentativa de separação das duas instâncias. Reforça a existência de uma série de conexões entre elas, de modo que o aparato biológico não pode ser totalmente ignorado, tampouco tomado como determinante absoluto. Observa assim que não há condições de se afirmar a existência de um determinismo biológico em música, visto que o próprio conceito de musicalidade é bastante relativo, pois existem diversos gêneros musicais e diferentes formas através das quais a música pode fazer parte das histórias dos grupos e dos desenvolvimentos dos indivíduos. Sendo assim,

(...) é impossível pensar em desenvolvimento musical de modo abstrato, apartado de um contexto sócio-cultural. Se a cultura, de cuja internalização depende o desenvolvimento das funções especificamente humanas é incorporada ao indivíduo através das práticas sociais, também a incorporação da música está totalmente vinculadas às mesmas práticas. Dito de outra forma, o contato com outros indivíduos e com as produções musicais existentes é condição para que possamos desenvolver qualquer competência musical. (SCHROEDER, 2008)

Caminhando nessa direção, Penna (2001), ao analisar o conteúdo dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino de artes na educação básica no Brasil, explicita que as bases românticas (do pensamento sobre o “dom” artístico e musical) estão também presentes no entremeio das argumentações que compõem estes documentos oficiais, de modo entrelaçado e contraditório com a perspectiva oficial que propõe a difusão do conhecimento artístico entendendo-o como linguagem e código, observa, tendo por base a concepção de Bourdieu (2003) de arte enquanto produto cultural e bem simbólico:

(...) essa competência artística [tomada como natural] resulta muito mais de um imperceptível, lento e gradativo processo de familiarização do que de uma educação formal. Esse processo de familiarização depende das possibilidades de contato, de convivência – em suma, de frequência -; em última análise, depende do meio sócio-cultural em que se vive. (PENNA, 1995, p.51 apud PENNA, 2001, p.75)

Dessa maneira a noção de “dom” adquire outra dimensão quando situamos os conhecimentos e habilidades que se aglutinam em torno dela em relação ao desenvolvimento cultural do músico. Também quando situamos a música em relação a um sistema cultural como uma linguagem socialmente constituída e historicamente consolidada e o desenvolvimento do músico em relação ao grupo social em que ele está inserido e para

o qual a música tem um sentido e um valor específicos, ficamos mais próximos de entender o conhecimento musical como algo palpável. É possível, então, compreender que o desenvolvimento musical do professor C não é fruto apenas da maturação do seu aparato biológico, mas, sobretudo, que o seu desenvolvimento musical foi proporcionado por atividades práticas musicais realizadas coletivamente e em família. Ou seja, tem grande peso o fato de seus familiares serem músicos e terem lhe envolvido desde tenra idade em atividades musicais, possibilitando o contato aprofundado e a experiência intensa com diferentes gêneros e estilos de música.

É o próprio professor quem localiza em sua história de desenvolvimento musical, exemplos que destacam a importância dos processos de transmissão cultural que foram realizados no ambiente familiar na constituição da sua musicalidade. Observa: “Quando eu tinha sete anos meu pai me ensinou os primeiros acordes: dó, sol com sétima, aquela coisa bem simples.” E ainda

Quando eu era menino eu tinha o meu primo que eu vi tocar e aí eu pedi pra ele me levar na igreja pra eu tocar na missa das 10 e aí que eu comecei a tocar, entendeu? Então é coisa que já vem do parente, por exemplo, tem um tio que toca, um primo e aí vem então esse embasamento. Esse embasamento, esse interesse que a pessoa despertou foi por isso. Por exemplo, o rock, eu comecei a ouvir Rita Lee - quando gravou lá em 73, minha irmã comprou o disco - através da minha irmã. E aí você vai buscando seu interesse dentro daquilo lá, né, mas você *tem que ter alguém que traga pra você*. (Professor C. Itálico nosso)

O professor descreve o processo de mediação da atividade musical em sua história de vida ao constatar que o “embasamento” e o “interesse” passam através de outra pessoa. Destaca o papel do pai, da irmã e do primo nesta associação e destacará ainda a importância do avô no processo de transmissão cultural, chamando nossa atenção para a realização de diferentes atividades que possibilitaram o acesso a gêneros e estilos de música distintos, e a diferentes formas de organização dos conhecimentos musicais, que permearam sua história de vida e conduziram sua formação musical.

O meu avô era maestro de banda. Eu aprendi a tocar bombardino, depois eu aprendi a tocar piston, mas aí eu cheguei e toquei “Hey Jude” pra ele e ele falou: eu não ensino mais você. ... Ele era rígido, entendeu? Maestro. Passava a noite escrevendo partituras pra baixo, bombardino... e eu já era mais ligado na música popular, no rock, mas *não deixei*

de aproveitar e fazer aula com ele. Então quer dizer, *desde criança* e daí eu busquei aquilo que me interessava que era MPB e rock. (Professor C. Itálicos nossos)

Pode-se situar seu desenvolvimento musical nas relações de socialização que conduziram sua formação de acordo com o contexto cultural em que ele estava inserido. Destacam-se, neste processo, diferentes vetores de transmissão cultural e diferentes mediadores entre ele e os conhecimentos: o pai – o envolvimento nas atividades, o caminho até o instrumento musical, as primeiras atividades realizadas e os primeiros conhecimentos mais objetivos alcançados através dele; a irmã - os discos de rock, a afetividade pelo gênero; o primo – o modelo performático que conduziu à aprendizagem do instrumento via realização de atividades musicais na igreja; o avô – as experiências musicais mediadas por práticas escritas de música, de uma relação mais rígida e erudita com a música. Essas diversas atividades musicais compartilhadas favoreceram o seu desenvolvimento, conduzindo à aprendizagem e à internalização dos elementos constitutivos das linguagens musicais acessadas, bem como às formas de organização, sistematização desses conhecimentos. Ou seja, importante parcela do seu desenvolvimento musical esteve creditada aos processos de transmissão cultural realizado no ambiente familiar, no qual a música foi uma prática cultural cultivada e difundida.

Ao considerarmos as reflexões realizadas neste tópico e as contradições que permeiam o discurso do professor, podemos destacar que ele articula a ideia de “dom” para discorrer que algumas pessoas têm maior facilidade do que outras para a aprendizagem musical. Contudo, essa facilidade não depende apenas de fatores fisiológicos, mas está diretamente relacionada com maior vivência musical, com experiências que consolidam formas de aprendizagens anteriores, implicando num desenvolvimento prévio que leva a uma aparência de “naturalidade”. Dessa forma, a noção de “dom” é articulada com o intuito de tentar explicar a existência de um desenvolvimento musical que acontece de forma difusa, tácita e informal e que não permeia com a mesma intensidade a história de vida de todas as pessoas.

Aprendizagem sem professores

Podemos prosseguir as investigações enfatizando o papel do autodidatismo na formação musical. Para 18,3% dos alunos entrevistados o autodidatismo consistiria de um “Aprendizado sem o auxílio de aulas/professores” (35 anos, iniciante), mas em que não se está desvinculada a obrigatoriedade dos estudos. Uma entrevistada define: “Autodidata é a pessoa que estuda sozinha, sem professor.” (59 anos, intermediário).

Partindo dessas definições pudemos constatar primeiramente a existência de um processo de socialização musical onde os indivíduos tomam contato e podem ter uma experiência mais aprofundada com diferentes gêneros e estilos de música, através de atividades realizadas com pessoas próximas, em família, ou em outros grupos onde eles se socializam. Parte desse processo de aprendizagem se desenvolve de forma difusa, tácita e há uma gradação nessa socialização musical onde alguns, por estarem inseridos em ambientes onde a prática musical é mais valorizada, podem vivenciar as atividades musicais de um modo mais intenso, participando delas de forma recorrente. Ao mesmo tempo essa aprendizagem também pode acontecer em níveis mais aprofundados de organização e objetividade. Seguindo a dinâmica do processo vemos que a consolidação do interesse pela realização da atividade musical conduz os indivíduos a estudos mais concentrados e objetivos com o instrumento musical.

Ao observarmos os exemplos dos estudantes entrevistados que apesar de não terem feito aulas de música anteriormente dominavam alguns conhecimentos musicais, notamos duas situações: 1) outras pessoas assumem, de forma direta ou indireta, o papel de transmissão cultural que normalmente é atribuído aos professores numa relação de aprendizagem do tipo formal, escolar; 2) os estudantes acessam conteúdos e informações através de outros recursos, tais como mídias de áudio e vídeo, revistas e sítios na internet, especificamente preparados para fins de aprendizagem musical e que contém materiais escritos e vídeos-aula, com registros de performances musicais e explicações sobre seus modos de execução técnico-instrumental.

No primeiro caso, os mediadores entre o aprendiz e os conhecimentos transmitem modelos e influências, contribuem para o desenvolvimento do interesse do aprendiz e favorecem a imitação, à realização da atividade. Além disso, transmitem verbalmente informações sobre caminhos a serem percorridos, locais e formas de acesso a conteúdos, materiais e métodos de aprendizagem. Podem ainda transmitir diretamente os conteúdos, demonstrando formas de execução técnico-instrumental e auxiliando os estudantes que procuram assimilar essas informações e ações. No segundo caso o acesso aos conteúdos organizados em materiais e métodos de aprendizagem conduz a uma tarefa de interpretação de gráficos, cifras e tablaturas, imitação de performances e assimilação de informações transmitidas por instrutores de vídeos-aulas que direcionam o processo de aprendizagem musical.

É possível compreender com os exemplos que o acesso às informações passíveis de utilização nos processos de aprendizagem musical é potencializado através da utilização de mídias impressas e digitais. Esse acesso é amplificado com a internet que expande as possibilidades de contato com as linguagens musicais, com os conhecimentos musicais codificados, e o desenvolvimento das relações interpessoais para um nível virtual que integra a realidade cultural desses aprendizes na atualidade. Embora esse tipo de aprendizagem não passe diretamente pela orientação de um professor formal, recorre a outras formas de mediação. Esse processo é anterior ao desenvolvimento dessa rede virtual e pode compor, em diferentes níveis, as trajetórias de formação musical desenvolvidas, podendo inclusive estar integrado a outras formas de aprendizagem mais tradicionais, que passam pela mediação de alguns professores.

Esse ponto de vista pode ser reforçado com o auxílio dos professores entrevistados.

O professor A diz que

Hoje 'ta mais fácil. Tem um aluno aqui que ele já chegou sabendo o nome das notas, as notas nas linhas e nos espaços e ele disse que fez umas aulas na internet. Na época em que eu aprendi, era um professor e tal... *Você tinha que correr atrás.* (Professor A. Itálico nosso).

O professor C completa:

Pra gente isso era “natural”, porque era o meio que a gente tinha. Então se você não tinha a música que você queria aprender, você esperava ela tocar no rádio pra tentar “pegar”. Quando ela tocava você corria, pegava um papel e copiava um pedaço da letra, depois outro, e tentava “achar” o acorde, e assim ia. (Professor C)

Essas estratégias, organizadas com base nos recursos que estavam disponíveis para eles naquele momento, podem ser utilizadas não apenas por estudantes que não estão sob a orientação direta de um professor, mas também por estudantes que visam suprir algumas lacunas deixadas por um tipo de aprendizagem mais formalizada, contemplando conteúdos do seu interesse que não são atendidos pelo professor.

Ele [o professor] queria me ensinar às músicas dele e eu queria aprender outras músicas da época (...). Várias músicas que ele não me passava (...). Então naquela época tinha a revista *VIGU*, você comprava na “banquinha”. Isso era em 1975, eu tinha 10 anos, nessa época eu já ia atrás de revista *VIGU*. A gente chamava de *VIGU*, mas depois vinham outras revistas também, *Acordes* e tal, vários nomes de revistas. (Professor C)

A revista citada acima “*VIGU – Violão e Guitarra*” foi idealizada pelo produtor musical Mário Lúcio de Freitas. A primeira edição da revista, cujo formato era então inédito no país, foi publicada no início dos anos de 1970 e continha letras de músicas cifradas e gráficos com diagramas dos acordes para a aprendizagem desses instrumentos.²⁴ Este formato se popularizou através das mídias impressas e se fixou também através da internet.

O impacto dessas revistas sobre os processos de aprendizagem musical de violão e guitarra no Brasil foi grande. O professor B, nascido em 1948 lembra que antes, nos anos de 1960, era difícil acessar os conteúdos do repertório desejado.

Dependia de você pegar com alguém que sabia: um amigo, ou os professores que davam aula em cima de repertório, ou então de você mesmo “tirar”. (...) [Depois], tinham essas revistas. Daí saía o disco e passava um tempo vinha uma revista com todas as músicas do disco cifradas para violão. (Professor B)

Como o processo de aprendizagem passa pela difusão de informações, por sua recepção, apropriação e desenvolvimento pelo aprendiz, o fenômeno da comunicação é

²⁴ <http://www.marioluciodefreitas.com.br/Autor.htm>

central para a sua realização. Num primeiro momento a indústria de bens culturais se encarregou desse papel, produzindo e comercializando os materiais e métodos de aprendizagem de música. Com o desenvolvimento tecnológico e o incremento das redes de comunicação, através da internet, houve grande expansão das possibilidades de efetivação desses processos de aprendizagem de música.

Seguindo a linha histórica compreendemos que ao passo em que antes o acesso a alguns conteúdos era dificultado, atualmente os estudantes podem se utilizar de materiais que são livres para o acesso através da internet, servindo-se dessa produção cultural – patrimônio cognoscitivo disponibilizado – na consolidação do próprio processo cognitivo-musical, via processos de aprendizagem. Essas atividades promovem aprendizagens conforme as pesquisas por informações e conteúdos passíveis de utilização conduzam às atividades musicais, estudo do material acessado e treinamento técnico-instrumental. Nesse sentido, a realização dessas “pesquisas” pelo músico estudante que visa encontrar conteúdos que satisfaçam seus desejos mais eminentes de informação (ou atuação), a interpretação dos códigos acessados e recebidos, e a sua transformação em produtos musicais são pontos-chave para o entendimento desse processo de aprendizagem.

Porém, ao mesmo tempo em que os estudantes se baseiam nessas informações, procuram também complementar as informações extraídas desses materiais conversando e tocando com outras pessoas, e buscando através delas novas informações a serem utilizadas na condução do processo. Como a realização da atividade é o meio de promoção da musicalidade, os estudantes passam a dominar conhecimentos, saberes e competências musicais, na medida em que utilizam esses recursos de forma ativa.

Gohn (2003) estudou mais profundamente a utilização de recursos tecnológicos nos *processos de auto-aprendizagem musical*. Esse autor destaca o papel das mídias de áudio e vídeo, dos computadores e da internet nas formas de produção, recepção e na difusão das informações e conteúdos passíveis de utilização nos processos de aprendizagem musical na atualidade em que seu trabalho está inscrito. Expõe que com os computadores e a internet, a partir dos anos de 1990, a hipermídia - que aglutina as diferentes mídias existentes (áudio,

vídeo, hipertexto – gráficos, imagens, palavras) - tornou-se um formato comum na difusão de dados, estimulando os receptores das informações a interconectar os dados para a sua decodificação, interpretação. Ressalta que o desenvolvimento tecnológico favorece a interatividade permitindo a aproximação entre pessoas, produtos e manifestações musicais, e aponta para possibilidades de aprendizagem mais “autônomas”. (Gohn, 2003)

Gohn (2003) destaca o uso educacional de vídeos e da internet e analisa o conteúdo de quatro vídeos-aula e quatro sites organizados com a finalidade de ensino-aprendizagem de música. Nos materiais analisados o enfoque técnico é voltado para a bateria. Através das análises, observou que a maior parte dos materiais conduzia os estudantes a um treinamento técnico-instrumental, relegando aspectos da reflexão teórica a um segundo plano. Constatou também que havia equívocos e distorções das informações que compunha parte dos materiais disponibilizados pelos sites analisados. Contudo, observou que a transmissão do conteúdo pode ser mais efetiva ao resultar de uma combinação de diferentes linguagens, incluindo discurso verbal e escrito, imagens, animações, vídeos e exemplos musicais, que favorecem os receptores a um contato mais aprofundado com as experiências estéticas, com o universo dos instrumentos musicais e com os mecanismos envolvidos no ato de tocar.

O autor também destaca que o incremento tecnológico “ampliou a abrangência e a qualidade” das possibilidades de efetivação dos processos de “auto-aprendizagem musical” e projeta que este tipo de desenvolvimento tende a se fixar como uma “tendência da área cultural”. De acordo com ele, as tecnologias contribuem para “gerar estímulos e manter o interesse dos aprendizes”, oferecendo “chances constantes” para o contato com os objetos de estudo desejados. Dessa forma implicam na valorização de um “processo centrado no aluno”, que “pode ser adaptado conforme as necessidades individuais”, e, ao mesmo tempo, promover um “elo entre a educação musical não-formal, a informal e a formal”. (GOHN, 2003, p. 181-188)

As múltiplas possibilidades que se abrem neste aspecto permitem pensarmos modos de utilização variados dessas tecnologias como formas auxiliares à efetivação dos processos de aprendizagem. Esses recursos podem ser utilizados como complemento a um processo

de aprendizagem mais formalizado, conduzido por professores particulares ou vinculados a instituições formais, ou ainda, compor a principal forma de apropriação de informações e desenvolvimento de conhecimentos para estudantes de música. A quantidade de caminhos possíveis de serem traçados pelos estudantes é variada, resultando em processos particulares e distintos a cada caso. Em todos eles é a pesquisa particular por conteúdos estéticos e pedagógicos, o estudo de materiais e métodos de aprendizagem e o treinamento técnico-instrumental que ganham destaque como forma de desenvolvimento.

Tocar “de ouvido”

Dez por cento dos entrevistados destacam a importância da percepção auditiva no processo de aprendizagem musical argumentando que o “músico autodidata” “aprendeu sozinho, que toca de ouvido” (14 anos, iniciante / 37 anos, intermediário). Assim procuram esclarecer o modo através do qual o músico realiza suas atividades performático-musicais.

Ao argumentar sobre este tipo de formação, o professor A destaca que além da realização de pesquisas particulares que conduzem a estudos mais objetivos, o músico aprende a tocar “de ouvido”:

O músico autodidata... tem também aquele que aprendeu a tocar “de ouvido”. (...) Então seria assim, existem dois tipos de músico autodidata: aquele que do zero ele aprende uma coisinha [referindo-se ao acesso de informações em sítios na internet], aí chega numa aula teórica, ele já tem alguns passos né; e também aquele que aprendeu alguma coisinha, aí ele já vai pra outro nível, no caso da improvisação, de um segundo nível aí da música, ele... Aprende “sozinho”, escutando, “tirando” música (Professor A)

A noção da aprendizagem “de ouvido” remete a um tipo de apropriação direta dos conteúdos musicais através da audição e da reprodução do conteúdo escutado no instrumento musical.

Para compreendermos mais profundamente esse processo definido como “tirar música” e refletirmos a dinâmica dessa forma aprendizagem, podemos destacar o trabalho

de Correa (2000). Ao investigar o processo de aprendizagem de cinco adolescentes estudantes de violão que tentavam aprender a tocar o instrumento sem a orientação direta de um professor este autor observa que “*tirar música é uma ação central*” (CORREA, 2008, p. 14). Descreve esse processo destacando que “os procedimentos utilizados pelos cinco adolescentes entrevistados para tirar uma música eram múltiplos e muitas vezes *integravam várias ações e sentidos* como a *observação, a audição, a procura, a experimentação e a dedução.*” (idem, ibidem. Itálicos nosso)

De acordo com este autor, as etapas do processo consistiam de uma *série de tentativa e erro com o instrumento musical*, onde os estudantes procuravam encontrar no instrumento uma forma de realizar os mesmos sons que compunham uma música que tinham ouvido/assistido anteriormente. Nesse processo, eles buscavam além das referências sonoras, os movimentos que tinham assistido outros aprendizes e músicos executarem e procuravam imitá-los. Assim, ouviam, assistiam, buscavam memorizar e tentavam reproduzir aquele conteúdo através do instrumento musical. Quando os estudantes não conseguiam encontrar no instrumento uma forma de realizar os sons escutados, ou quando não conseguiam se lembrar exatamente dos sons que compunham o fragmento musical que tentavam reproduzir, eles articulavam uma passagem similar, substituindo algumas notas por outras, ou mesmo articulando um ritmo diferente, baseado no original. (Correa 2008)

Por outro lado Correa (2008) nota também que os estudantes - que estavam num estágio inicial do desenvolvimento musical - não se limitavam somente à audição e a visão, mas utilizavam-se ainda de materiais e métodos encontrados em sítios na internet buscando decifrar os códigos escritos em tablaturas e cifras para tentar aprender as músicas que lhes interessavam. Procuravam ainda tocar junto com os modelos através de gravações em áudio e vídeo e buscavam avaliar o conteúdo que tinham conseguido aprender, comparando suas performances (movimentos e sonoridades) com as performances registradas ou observadas através de outros aprendizes. Dessa forma eles consolidavam e lapidavam os conhecimentos conquistados anteriormente recorrendo a outros aprendizes e conversando com eles no intuito de observar diferentes formas através das quais poderiam executar um mesmo conteúdo. (CORREA, 2008, pp. 14-37)

Algumas ações utilizadas pelos adolescentes para tirar uma música podem ser resumidas assim: 1) ouvem músicas via rádio, televisão ou mesmo vêm e percebem algum familiar, ou amigo próximo tocando; 2) consultam a *Internet*, através de *sites* de cifras e tablaturas; 3) experimentam no violão a qualidade do que encontraram nos *sites* buscados e a viabilidade de aproveitar ou não o material; 4) praticam o trecho musical até obterem fluência, geralmente memorizando o trecho; 5) *baixam* quando possível, também em formato MP3 a música a ser aprendida; 6) tocam junto com a gravação as partes que estão sendo aprendidas; 7) contam com a participação dos amigos que tocam violão no processo de aprendizagem. (CORREA, 2008, p. 36)

O processo descrito é múltiplo: abrange uma série de atividades práticas não-sistematizadas que levam à apreensão de conteúdos musicais via audição musical e observação visual, e abrange também conteúdos codificados em materiais e métodos de aprendizagem, a mediação do instrumento musical e de outras pessoas. Ou seja, ao mesmo tempo em que há uma integração de diversas ações e sentidos, há a articulação entre diferentes formas de aprendizagens, mais objetivadas/sistematizadas, menos objetivadas/sistematizadas.

Esse elo pode ser observado também através do exemplo do professor B, que destaca as etapas que realizava para “tirar” as músicas:

Eu ouvia bastante e depois eu procurava entre os acordes que eu conhecia algum que encaixasse. A maioria era assim. Aí quando tinha dia que eu chegava numa encruzilhada que, não tinha jeito mesmo, eu não achava o acorde, daí que eu ia procurar dicionários de acordes (de violão), para ver se eu achava um caminho, que eu encontrava pelos desenhos dos acordes em livrinhos e revistas. (Professor B)

Embora o contexto seja outro, apontando para um tipo de processo de aprendizagem que acontece sem as ferramentas da internet, a situação é parecida com a anteriormente apresentada. O professor se esforçava para tentar encontrar as opções de resolução para o trecho estudado recorrendo à audição e ao conhecimento que já tinha desenvolvido anteriormente para produzir ações de tentativa e erro no instrumento musical e, como último recurso, após tentativas frustradas de resolução, recorria às fontes de informações que tinha disponíveis para conseguir solucionar o “enigma” do acorde desconhecido. Pode-se extrair daí que maior “bagagem”, maior conhecimento acumulado, dominado, desenvolvido, incrementa qualitativamente a eficiência desse processo “dedutivo”.

Contudo, a noção de que o músico “toca de ouvido” pode ser interpretada, a partir do senso comum, apontando para uma segregação entre a existência de um conhecimento mais formalizado (conhecimento codificado, sistematizado), em que o músico que domina este conhecimento formal toca através da decifração desses códigos, por meio da leitura (de partituras, cifras, tablaturas) e seguindo procedimentos racionais previamente desenvolvidos e dominados por ele, e outro conhecimento não-formalizado (conhecimento não-codificado, não-sistematizado), indicando a possibilidade de que o músico possa realizar performances musicais independentemente do domínio de conhecimentos mais objetivos.

É o próprio exemplo do professor B que ilumina este aspecto. Após indicar não possuir uma formação musical formal, se assumir como “autodidata” e refletir ter frequentado cursos eventuais que contemplassem seus interesses mais imediatos, ele argumenta sobre as relações de trabalho desenvolvidas em grupos musicais, como instrumentista e como compositor de trilhas sonoras e, então, reflete: “Eu não tinha nada organizado. Fazia tudo ‘de ouvido’, por *intuição*.” (Professor B. *Itálico Nosso*)

Na época [anos 70] eu tocava contrabaixo numa orquestra de baile e era tudo escrito (...) em partituras e em cifras. Pra guitarra e contrabaixo era em cifras. (...) Eu não lia nem as cifras direito, só as mais simples. (...) Eu não sabia, não queria ler porque eu achava que eu não precisava. Então quando entrava a música, na primeira vez eu ia “perseguido”. Aí eu escutava como é que era e na segunda vez eu já tava... Dentro. E sempre me virei assim, nunca quis estudar isso. Eu não me conscientizava, porque eu achava que eu tinha um ouvido bom. Na verdade, eu tinha um ouvido bom, mas era o conceito que estava equivocado. Demorou pra eu perceber isso, e isso é uma coisa que até hoje me marca: a falta que fez essa estrutura. (Professor B)

Tendo passado por um processo de aprendizagem anterior, que se projeta desde a sua infância, e que lhe favoreceu ao desenvolvimento dinâmico dessa competência auditiva e instrumental, a realização da performance musical acontecia a partir de *outros referenciais externos*. Mesmo que ele não se pautasse pela leitura dos códigos sistematizados em cifras e partituras, se guiava a partir dos referenciais rítmicos, melódicos e harmônicos que integravam o conjunto musical e encontrava, através de um processo de audição seguida da

ação de tentativa e erro realizada em tempo real e no fluxo musical coletivo, suas próprias formas de execução musical que harmonizassem com o conjunto.

Da mesma forma, o trabalho de composição de trilhas sonoras, que é pensado por ele como “intuitivo” aponta para uma série de referenciais externos e para modos de articulação entre música e cena que foram desenvolvidos por ele de forma difusa.

Eu compunha baseado no que eu ouvia. Eu nunca fiz nenhuma técnica de composição, nunca estudei isso. E como eu fui pro teatro, pra trabalhar com trilha, eu precisava de certa consistência nessa parte de estética, porque o teatro vive disso: a cena exige certos efeitos (...) então como eu não tinha técnica eu buscava coisas... Coisas minhas. (...) Eu não sei dizer assim ao certo o processo, como é que eu faço.

Pode-se inferir que essa dificuldade de localização está relacionada com o tipo de conhecimento musical desenvolvido por ele que é resultado da forma não-organizada da apropriação das informações e internalização dos conteúdos que conduziram seu processo de aprendizagem. Ele reflete: “eu nunca tive um sistema, era algo completamente maluco. (...)

Eu “pescava” as informações, ficava [referindo-se a outros músicos mais experientes] em cima das partes, dos “pilares das obras” e aí eu ia desenvolvendo um raciocínio em cima e conversando. E aí eu ia formando os tópicos que interessavam pra mim.

Vê-se que o processo que é pensado como “intuitivo” está relacionado com a não-sistematização das atividades que levaram ao desenvolvimento da competência discursivo-musical, onde essa “intuição” se realiza. Note-se que os conhecimentos e competências não foram desenvolvidos através da apropriação de conhecimentos codificados, sistematizados, seguindo uma metodologia pré-determinada e conduzindo à ordenação de ações que devem ser realizadas para se atingir determinado resultado, mas outra lógica, difusa e informal, que aponta para várias fontes de informação trabalhadas de forma aleatória, e que está fundida na própria realização da ação. Por conta disso, a sequência das etapas que conduzem ao ato discursivo-musical também não aparece para o entrevistado como algo lógico.

Como entrevistado indica no trecho acima, o processo de composição desenvolvido por ele é diferente daquele formalizado que é norteado por técnicas composicionais que se baseiam na escrita formal, como o contraponto, por exemplo. Sua composição não se realiza através da mediação escrita, mas sim do instrumento musical e acontece num nível discursivo seguindo características estilísticas da linguagem dos gêneros e estilos musicais que foram internalizadas por ele mediante as experiências estéticas vivenciadas com os instrumentos musicais, com outras pessoas, tecnologias e mídias. Como se pode destacar:

Eu sempre gostei muito de trilha sonora de filme, eu ia no cinema e ficava prestando atenção na trilha, no “clima” da cena. Música incidental então, pra mim era uma coisa fantástica. *Aí eu ligava todas as coisas vindas desse tipo de percepção.*

Ao afirmar que no processo de composição ele “ligava todas as coisas vindas desse tipo de percepção”, o professor delimita que os seus “atos criativos” se baseiam nesses referenciais externos com os quais dialoga e que foram internalizados por ele de uma forma não completamente organizada. Aponta também, em outros momentos, para outros referenciais de: a) samba e choro; b) bossa nova; c) jazz e samba-jazz; d) música nordestina:

- a) “(...) eu acompanhava o meu pai e os amigos dele que tinham um regional (...) (...) um dos amigos do meu pai começou a me ensinar (...) o repertório do regional;
- b) “(...) eu conheci um rapaz que tocava violão de um jeito diferente, porque ele ouvia o João Gilberto e eu comecei a debater com ele essa coisa da harmonia (...). Na mesma época meu pai me deu um disco do João Gilberto e eu comecei a tentar tocar aquilo e foi aí que eu “embarquei nessa onda”;
- c) (...) Eu gostava de ouvir jazz tradicional e *Big Bands* coisas com e sem swing desde Ray Conniff e outros jazzistas mesmo. E também outras coisas de música instrumental que foi surgindo na época como o Zimbo Trio (...). Na época eu tocava (...) em orquestras de baile. (...); toquei [também] muito tempo num grupo de jazz tradicional, *street jazz*.
- d) (...) Eu tenho uma paixão por música nordestina e esse universo dos cantadores que (...) eu conheci com o Jorge Melo e depois eu fui lá e vivi isso de perto.

Essa internalização, esse desenvolvimento está relacionado com as experiências mais profundas vivenciadas através de um repertório musical e de práticas individuais e coletivas de música, incluindo suas relações de trabalho. Como os conteúdos despertavam seu interesse foram ativamente trabalhados por ele, através dos instrumentos musicais

(violão e contrabaixo) e dentro de um processo dinâmico, que conduziu ao desenvolvimento do saber-fazer desses gêneros e estilos de música e a um domínio das formas discursivas dessas linguagens. Todavia o processo acaba envolvendo certo nível de objetivação – a própria utilização das revistas com diagramas e cifras é indicativa dessa direção - e aponta a existência de outras formas de organização e codificação dos conhecimentos para além dos tradicionais, como a partitura, por exemplo.

O entrevistado observa ainda ter se apropriado de procedimentos técnico-musicais e formado conceitos a partir da experiência com o “outro”, realizado uma série de pesquisas particulares e buscado, num momento posterior, organizar o conhecimento desenvolvido.

Depois que eu cacei tudo isso sem organizar, aí sim eu peguei um livro de harmonia e comecei a ver a sequência (...) pra poder falar sobre isso. (...) eu procurei manter certa lógica pra dar aula, mas nunca tive uma coisa formal.

A organização do seu processo de aprendizagem está relacionada com a atividade pedagógica e é situada em relação ao ensino formal. A partir do momento em que precisou conduzir um processo de ensino, se assumindo como professor, o entrevistado partiu para uma relação mais organizada com os conhecimentos musicais que, entretanto, não passam pela partitura.

Pode-se compreender, então que nesse contexto mais amplo, em que relacionamos que o “músico autodidata” é aquele que toca “de ouvido”, a experiência relatada não é apenas auditiva, mas é também visual, corporal, social, cultural, cognitiva - envolvendo uma multiplicidade de referenciais externos, fonte de informações e formas de apropriação e organização dos conteúdos que precisam ser trabalhados a fim de efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento, - e, ainda, uma experiência significativa para o indivíduo que trabalha (ou deixa de trabalhar) os conteúdos conforme eles sejam do seu interesse.

Considerando a possibilidade de uma apropriação direta unicamente através da audição destacamos a existência de diversas formas de mediação dentro de um processo dinâmico que caminha progressivamente na direção de uma relativa autonomia, implicando em um conhecimento mais fruído. Para pensarmos outra forma de organização e

desenvolvimento desse processo de “formação musical”, observaremos a dinâmica de aprendizagem do músico Hélio Delmiro, no terceiro capítulo.

Considerações finais do capítulo

As possibilidades de aprendizagem das linguagens musicais e de desenvolvimento do músico são múltiplas. Conseguimos aqui delinear algumas dessas possibilidades chamando a atenção para a dificuldade de considerarmos um único tipo de desenvolvimento musical como possível - o formal, escolar - e desconsiderar a existência de outros processos de aprendizagem não-formais e informais, na formação e no desenvolvimento musical dos indivíduos. Destacamos que os processos de aprendizagem podem ocorrer tanto em diferentes espaços, quanto seguindo diferentes formas de organização.

Num aspecto preliminar, verificamos que a aprendizagem musical começa antes de os estudantes começarem a frequentar cursos ou aulas de música e não é dependente apenas das atividades reguladas por professores, mas ficam em grande parte a critério do próprio estudante que pode realizar atividades, pesquisas, ou desenvolver estratégias visando alcançar um desenvolvimento musical. Destacamos também a importância dos processos de socialização na definição dos afetos, preferências estéticas, desejos de realização da atividade musical, e, até mesmo, competências musicais, chamando a atenção para o caráter eminentemente difuso deste processo de desenvolvimento. Assim, apontamos para a existência de outras formas de conhecimentos musicais, além dos formalizados, codificados e para a importância de uma dimensão significativa da aprendizagem musical que ao se consolidar (via aprendizagens difusas) move o indivíduo a querer aprender e a buscar se desenvolver.

Dessa forma, ressaltamos a importância dos processos de aprendizagem como forma de desenvolvimento musical. Seguindo a fundamentação teórica que adotamos e os processos de aprendizagem que observamos podemos dizer que a efetivação do

desenvolvimento musical individual recai, tanto sobre as possibilidades de acesso às atividades musicais - conforme elas sejam (ou não) valorizadas pelo grupo de pessoas mais próximo que insere o indivíduo no sistema cultural, e eles sejam envolvidos nessas atividades -, quanto sobre o grau de objetivação do processo de aprendizagem desenvolvido. As diferentes formas de organização dos conteúdos podem estar mais, ou menos próximas dos critérios escritos de objetivação e sistematização e conduzirem ao desenvolvimento de conhecimentos mais, ou menos objetivados, explícitos e conscientes. Além disso, como os processos são particulares a cada caso, a individualização deverá também ser produto das possíveis formas de integração entre os processos de aprendizagem mais formalizados, e os menos formalizados que são desenvolvidos por cada pessoa e que compõem suas trajetórias de formação musical.

Por outro lado, precisamos refletir também que algumas categorias para as quais estamos referenciando as nossas análises, como educação musical formal, não-formal e informal, não remetem apenas à forma de organização dos processos de aprendizagem, mas também a uma dimensão política e a um campo profissional consolidado (o campo escolar). Neste campo as possibilidades de acesso à educação musical formal parecem ser ainda restritas no Brasil. Isto parece destacar ainda mais a importância da educação não-formal e do autodidatismo na formação musical, mesmo para os casos em que os processos consolidam um tipo de conhecimento mais formalizado. Torna-se preciso então observar em que medida esta educação musical formal se realiza para compreendermos mais profundamente como os diferentes tipos de processos de aprendizagem possam estar situados em relação a ela.

Educação musical formal: contraponto necessário

A música na escola

Ao longo deste capítulo estaremos nos referenciando diretamente à educação escolar, buscando localizar em que medida os processos de transmissão da cultura musical que caracterizam as relações de ensino-aprendizagem de música e conduzem o desenvolvimento musical possam estar sob a tutela da escola brasileira. Por esse motivo é importante termos em mente os diversos níveis escolares que compõem a educação nacional. Conforme discriminado no Artigo 21, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

No primeiro caso incluem-se as escolas da educação obrigatória (que segundo estabelece a mesma Lei, no Artigo 4, Inciso I, deve ser oferecida a todos os cidadãos brasileiros dos quatro aos dezessete anos) e também alguns conservatórios musicais que oferecem cursos de formação profissional técnica em música, onde a LDBEN equipara nos Artigos 36 e 39, o grau do ensino técnico profissionalizante ao do ensino médio . Já no segundo caso incluem Instituições de Ensino Superior (IES) de Música: faculdades, universidades, institutos de educação de nível superior e conservatórios musicais reconhecidos como IES.

A educação musical no Brasil

Um panorama histórico da educação musical no Brasil foi traçado por Fonterrada (2008). A autora observa que os modelos segundo os quais foram estruturadas as atividades pedagógicas de música no país variaram a cada período histórico conforme os valores culturais que determinavam os esquemas de pensamento vigentes em cada época. Aponta que a “visão de mundo” que caracteriza a cultura de uma época influencia as propostas

pedagógicas que são desenvolvidas nela. Assim, ao mesmo tempo em que destaca as transformações que desenvolveram a pedagogia musical ao longo do processo histórico da sociedade brasileira, associa-se estas transformações ao contexto histórico, político e cultural do país.

Num primeiro momento, quando, no Brasil colonial não haviam escolas como as conhecemos hoje, a ação educativa foi designada pelos portugueses aos jesuítas e “os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus” (FONTERRADA, 2008, p, 208). Esta primeira educação musical pautava-se pelos princípios que orientavam as práticas jesuíticas: “O rigor metodológico de inspiração militar”, e implicava em

(...) programação minuciosa das tarefas do dia, estabelecimento de objetivos e metas, recordação do programado no dia anterior e comparação com o efetivamente realizado (...). Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina fosse aos poucos se instaurando. (FONTERRADA, 2008, p. 208-209).

Além disso, a educação era promovida pela “imposição da cultura lusitana que desconsiderava os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa” (FONTERRADA, 2008, p.208). A educação musical esteve ligada a um propósito de implantação da cultura europeia (portuguesa) no Brasil e associada às estratégias de conversão dos índios ao cristianismo e de afirmação do catolicismo como religião dominante no país.

Com a afirmação desta configuração cultural a institucionalização social se deu de acordo com um modelo europeu. A implantação do ensino de música que aconteceu durante o período imperial veio a atender os interesses da elite cultural do país – constituída de uma aristocracia rural que dava suporte ao governo ao mesmo tempo em que se beneficiava dele – ainda bastante presa às orientações culturais desenvolvidas em período anterior com base nos valores portugueses.²⁵ Dessa forma estruturaram-se os primeiros

²⁵ Por esse motivo a cultura que define este momento histórico foi avaliada por Naves (2005), quando estuda as relações entre o movimento modernista e a música brasileira, como *artificial*.

conservatórios musicais e as primeiras experiências escolares de música com base nas experiências pedagógicas de música consolidadas no velho continente.

Fonterrada (2008) prossegue:

Ao mesmo tempo, firmava-se no Brasil a prática informal da música popular que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de uma maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação. (FONTERRADA, 2008, p. 210)²⁶

Quando posteriormente, nos anos de 1930, o ufanismo nacionalista marcou os interesses políticos pela afirmação de uma identidade nacional que proporcionasse a integração social de modo a dar sustentação ao governo populista, isto implicou na valorização de coisas típicas do Brasil, destacando elementos da cultura brasileira que passaram a ser reconhecidas como importantes. Para Fonterrada (2008), neste momento, destacou-se a importância e o valor do folclore e da música popular através do trabalho de artistas e intelectuais como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Villa-Lobos. E o ideário cultivado em sociedade motivou pesquisadores que

(...) embrenhavam-se pelos sertões e restingas, cruzavam rios e abriam caminho na mata, iam aos mais distantes lugarejos buscando arrancar deles a alma brasileira, expressa na música, na dança e nas outras formas de arte. (FONTERRADA, 2008, p.213)

Tendo percorrido este caminho e cultivado esta ideologia, Villa-Lobos elaborou um projeto educacional de canto coral: o “canto orfeônico”. De acordo com a autora, a proposta foi também influenciada pelo trabalho de educação musical desenvolvido por Kodály (compositor, etnomusicólogo, pedagogo, linguísta e filósofo húngaro), e que Villa-Lobos pode presenciar numa de suas viagens à Europa. O canto orfeônico colocava a ênfase do ensino da música por meio da experiência musical e através do canto coral que utilizava o material folclórico nacional. O projeto foi inicialmente proposto e aplicado no estado de São Paulo para depois estender-se por todo o país. Através do ensino de música e por meio do canto, a proposta pretendia democratizar a participação musical e permitia aos professores comandar grande número de alunos. Há relatos de que estudantes lotavam

²⁶ A associação da música popular com a noção espontaneidade está diretamente relacionada com a não-sistematização, não-disciplinarização do seu processo educativo.

estádios de futebol para cantar em conjunto música brasileira. A coordenação de tamanha quantidade de alunos era possibilitada pela técnica do “manosolfa”, conjunto de sinais manuais que os professores utilizavam para exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. (id., ib p. 212-214).

Para Fonterrada (2008) o sucesso do canto orfeônico entre os anos de 1940 e 1960 se deu também em função do interesse político de arregimentação das massas articulado pelo governo getulista, em que se enaltecia através da prática musical a figura do ditador e da pátria.

Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar as massas e uni-las numa só marcação de tempo e tirava partido disso; Villa-Lobos por sua vez via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar. (FONTERRADA, 2008, p.214)

Em 1964 o canto orfeônico foi substituído pela educação musical cuja proposta pedagógica era basicamente a mesma: o ensino da música através do canto, baseando-se na utilização de um material popular e folclórico nacional. Nesse ínterim a educação musical desenvolvia-se também em função do interesse de músicos brasileiros pela área donde se destaca a influência de educadores europeus como Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály no pensamento dos educadores brasileiros que trabalhavam nas escolas especializadas que se disseminavam pelo país. Cursos eram organizados inclusive em níveis superiores. (Fonterrada, op.cit.). A educação musical firmava-se então dentro do sistema formal de ensino.

Desta maneira Fonterrada (2008) observa que até os anos de 1970 a educação musical passou por um processo de desenvolvimento. Entretanto, em 1971, durante o governo militar, o ensino musical nas escolas sofreu um golpe abrupto com a promulgação da Lei n.5792/71.

Desde sua fundação o ensino da música passou, e ainda vem passando, por uma série de vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a citada lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística. Note-se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente.

Hoje, passados tantos anos ainda sente-se o efeito dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área. Os princípios da educação artística afastam-se do rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino da música. O professor de educação artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas da expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. No início a duração do curso era de dois ou três anos, para obtenção, respectivamente das licenciaturas curta e longa. O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas. (idem, pp.217-218 itálicos da autora)

E ainda:

Os alunos dos cursos de educação artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem durante o curso dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área; o resultado disso logo se fez notar: a música praticamente desapareceu das escolas tanto no curso fundamental quanto no curso médio, e os exemplos em contrário podem ser vistos como exceções a regra. (FONTERRADA, 2008, p.271).

Assim, para a autora,

O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacional. O improvisado substituíu o rigor do método. No entanto, não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundido espontaneidade com falta de planejamento e perspectivas, aderiam ao fazer e à chamada expressão livre num exercício de pseudo-liberdade. (Idem, p.219)

Podemos observar que a proposta polivalente para o ensino de artes implantada através da Lei n.5.792 de 1971 enfraqueceu o valor da música perante a comunidade escolar e a sociedade. A música perdeu o seu “status” de disciplina e isto implicou em seu quase aniquilamento no sistema de ensino escolar, devido principalmente à falta de formação especializada ao profissional a que foi relegado seu ensino e da não adoção de um programa de ensino de artes nas escolas.

Nesse sentido podemos compreender que a separação entre a música e a escola influenciou decisivamente o valor que a música e a educação musical assumiram para a sociedade brasileira. Ao negar-lhe a condição de disciplina, enfraquecendo o seu valor de

conhecimento, a legislação estaria contribuindo indiretamente para reforçar-lhe o valor de entretenimento. Esta valorização, que é convenientemente promovida pela indústria cultural, pode interferir na maneira de se consumir música, implicando numa propensão a valorização dos “sucessos” do momento, dos “hits” do momento, dos cantores do momento em detrimento de uma extensa gama de produções e estéticas musicais a que não se chega a ter acesso por intermédio dessa mesma indústria. Além disso, pode estabelecer certa resistência da comunidade escolar em relação à música e à educação musical, que, de acordo com Fonterrada (2008), dificulta a afirmação da área no sistema de ensino formal.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes. Ele é um professor que tem que abrir seu espaço na comunidade escolar a *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual importância ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. (FONTERRADA, 2008, p.229 *itálicos da autora*)

Para esta autora, “A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma ‘visão de mundo’ que valoriza o saber e as técnicas e vê a arte como entretenimento”. (idem, *ibidem*). E

(...) é responsável pelos inúmeros desgastes e mal entendidos sofridos pela área, devido à baixa qualidade do ensino artístico, e conseqüente desvalorização, no próprio âmbito da escola. Foi em decorrência do entendimento de arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que refletiria na melhoria da qualidade de vida (idem p. 230)

Observa-se então a fragilidade da música na “hierarquia de conhecimentos” que compôs o sistema escolar após a Lei n.5.692/71. Também que a separação entre a música e a escola colocou um entrave ao desenvolvimento institucional da educação musical, que passava por um momento de expansão junto do sistema escolar. Podemos ressaltar ainda que, a ausência do ensino de música nas escolas, direcionou o desenvolvimento musical dos cidadãos brasileiros, quase que exclusivamente, aos processos não-formais e informais de

aprendizagem que não estão circunscritos aos currículos escolares, e que remetem às oportunidades de desenvolvimento musical que cada indivíduo encontra em seu ambiente de formação e desenvolvimento cultural.

Entretanto, em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) deu impulso novo à educação musical nas escolas, apontando para uma nova maneira de se encarar o ensino de artes, a legislação abriu precedentes às discussões que levariam à aprovação da Lei 11.769/2008 que determina a obrigatoriedade da transmissão de conteúdos musicais nas escolas da educação básica.

Para Fonterrada (2008),

A LDBEN n.9.394/96 representa um importante passo na questão do ensino da arte na escola e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois, de acordo com ela, a arte passa a ser um componente importante do currículo; ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e notas, passa, agora, a merecer este *status*, alinhada às outras disciplinas que compõem a grade curricular. (FONTERRADA, op. cit., p. 230-231)

Este nos parece ser o principal ganho desta legislação em que a arte passa a ser reconhecida como *campo de conhecimento*. Concordamos com esta autora quando argumenta que isto pode levar a um reconhecimento social da existência de uma *real capacidade artística* a ser desenvolvida entre crianças, jovens e adultos, mediante ações educativas que valorizem a prática musical, ao mesmo tempo em que ofereçam ferramentas de compreensão racional da música. Para Fonterrada (2008), sem o reconhecimento desta capacidade de desenvolvimento “não se atinge o âmbito educativo, e muito menos o ultrapassará, para alcançar o artístico, fim último da área de artes”. (FONTERRADA, 2008, p. 230)

Mudanças de rumos através da legislação

Em 2008 a aprovação da Lei nº 11.769 alterou o artigo 26 da LDBEN de 1996 para dispor a respeito da obrigatoriedade da transmissão de conteúdos musicais nas escolas brasileiras da educação básica. Para podermos compreender em que medida a nova legislação promoveu a valorização do conhecimento musical na escola convém

observarmos primeiramente os artigos nº 26 e nº 62 da LDBEN, para, em seguida, localizarmos em que medida a Lei n. 11.769 de 2008 objetivou modificá-los:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (...)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) (...)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Pela Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

§ 6. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”

Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)” **(VETADO)**

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Dois pontos podem ser destacados: a obrigatoriedade da transmissão de conteúdos musicais e as exigências colocadas sobre a formação dos docentes que atuarão na educação básica.

Reconhecemos grandes mudanças em relação a um período anterior (anos 70) quando não havia uma legislação que exigisse a obrigatoriedade da transmissão de

conteúdos artísticos, e onde não haviam diretrizes para o ensino das artes. Neste sentido as análises realizadas por Fonterrada (2008) e Penna (2001; 2003) que se expandem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), para o ensino fundamental e médio podem contribuir para uma leitura crítica da situação.

Ao analisarmos o conteúdo da lei nº 11.769 de 2008 que incide sobre o artigo 26 parágrafo 2º da LDBEN, verificamos que *a obrigatoriedade não implica em exclusividade*. "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular" (BRASIL, 2008). Devemos atentar para a distinção entre os termos "conteúdo" e "componente". A legislação determina que a música deve compor o "conteúdo" das aulas de arte, contudo, não estabelece que as escolas precisam oferecer uma educação musical continuada que se estenda a todo o curso escolar (de modo similar ao que acontece em um conservatório de música, por exemplo). Apenas que a música componha o currículo pedagógico obrigatório da educação básica, no "componente curricular de artes". Ou seja, a música não se torna uma disciplina escolar, mas "algum" conhecimento musical torna-se conteúdo obrigatório a ser desenvolvido na disciplina artes, ainda que integrado a uma proposta polivalente de ensino.

Neste sentido é interessante observarmos as considerações feitas por Penna (2001; 2003), que ao amplia a compreensão do assunto através da análise dos documentos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e PCNEF (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental). Esta autora observa que há nas propostas uma *concepção ampla de arte que integra diferentes linguagens artísticas* (música, artes visuais, dança, teatro, e artes audiovisuais) no trabalho de artes que, entende-se, deve articular as experiências com as realidades culturais dos alunos buscando ampliar a partir delas o universo cultural do alunado. A proposta é triangular, fundamentada no entendimento de que o desenvolvimento do conhecimento em artes é produzido através de três eixos: a criação/produção de arte (o fazer artístico), a fruição estética (a apreciação e a crítica da arte), e a reflexão sobre a arte que passa pela sua contextualização como produto

da história e da multiplicidade de culturas e refere-se à necessidade de relacionar os conteúdos artísticos com a realidade não-escolar dos alunos.

Por outro lado, esta autora observa que o componente curricular de artes está localizado na área de linguagens, códigos e suas tecnologias juntamente com outras *disciplinas potenciais*: língua portuguesa, língua estrangeira moderna e educação física. Neste sentido, não significa que a arte seja de fato obrigatória, “o que é obrigatório são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (PENNA, 2003, p. 17). Segundo a análise da autora:

Este caráter potencial das disciplinas propostas reveste a proposição da Arte no currículo de uma certa fragilidade, permitindo, por exemplo, que se pretenda contemplar seus conhecimentos e competências através de atividades extracurriculares e esporádicas. (PENNA, 2003, p. 17-18)

Além disso, observa que de acordo com o artigo 12 inciso I da LDBEN, os estabelecimentos de ensino terão a tarefa de “elaborar sua proposta pedagógica”. Também que, de acordo com os PCNEM e PCNEF, “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme a decisão do professor e em conformidade como desenho curricular de sua equipe” (PENNA, 2003, p.20). A autora critica que tal organização pode comprometer o trabalho devido a possível quebra de sequência neste tipo de desenvolvimento e da ausência de um padrão de qualidade aplicado em todos os estabelecimentos escolares. Assim,

(...) como termos normativos, [os PCNs] configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica; trazem, no entanto, um “currículo proposto”, ao passo que “o desenvolvimento curricular real será feito na escola e pela escola” (PCNEM, p. 103-104), tendo o professor um papel fundamental. (PENNA, 2003, p. 24)

Neste sentido Penna (2003) observa que a possibilidade de concretização da proposta passa pela questão da docência. Enfatiza-se que os conteúdos e métodos precisam ser cuidadosamente escolhidos e trabalhados; destaca a “necessidade de aperfeiçoamento contínuo para professores de arte” e que a prática docente não se encerra na sala de aula,

envolvendo planejamento, preparação e avaliação das “atividades transdisciplinares” a serem desenvolvidas (PENNA, 2003, p. 24-25)

Conduzimos assim a discussão para o outro ponto que destacamos na observação da legislação que circunscreve o desenvolvimento da área de artes e a valorização dos conteúdos musicais na educação básica: a questão da formação dos docentes. Podemos notar que a legislação não realiza diretamente a resolução dos problemas apontados anteriormente com o auxílio de Fonterrada (2008): observou-se, dentre outras coisas, que a falta de preparo professoral foi um dos motivos que implicaram na não realização da educação musical na educação básica.

Neste sentido Penna (2003) observa que há uma “indefinição a cerca da formação do professor de arte, cuja qualificação não é definida com clareza, quer na LDB quer nos diversos parâmetros” (PENNA, 2003, p. 19). Podemos inferir que, o veto do artigo segundo da lei 11.769/2008 (“O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”), reforça esta tendência de indefinição apontando para uma postura ambígua que valoriza a educação não-formal e, ao mesmo tempo, está amarrada à estrutura que organiza e legitima a hierarquia escolar. Podemos acompanhar, segundo texto oficial, os motivos do veto:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008)

Vê-se assim uma valorização da educação não-formal, segundo a qual entende-se que profissionais, mesmo que sem uma formação acadêmica, “oficial em música, poderiam

ministrar a transmissão de conteúdos musicais nas escolas brasileiras. Por outro lado, como a LDBEN estabelece no artigo nº 62 a necessidade de que o docente da educação básica (que atue a partir da quinta série do ensino fundamental) possua formação superior. Sendo assim, o docente, professor de artes da educação básica, mesmo que não possua formação específica na área de música, deve ter, segundo a legislação, formação superior “em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. (BRASIL, 1996).

Não podemos deixar de notar que a situação é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a legislação valoriza a educação não-formal e pontua que o professor de música não precisa necessariamente ter uma formação musical “oficial”, exige-se a formação superior do professor para atuar na educação básica. Podemos assim inferir que esta valorização da educação musical não-formal pela legislação está limitada a certos limites legais que estruturam a organização escolar. Desta forma, a legislação não resolve diretamente a questão, mas coloca que o professor de artes deve buscar uma especialização musical de modo a dominar os conteúdos musicais para conduzir um processo educativo em música. Por outro lado, da forma como está disposto esta organização legitima a realização de atividades extracurriculares de música nas escolas que poderiam ser ministradas por professores, ainda que sem uma formação musical “oficial” e da forma como for mais conveniente a cada escola.

Podemos sintetizar as críticas realizadas por estas duas autoras. Fonterrada (2008) reconhece os avanços trazidos pela legislação, e ao analisar o conteúdo da LDB e dos PCN E RCN para o ensino fundamental e médio, observa que as propostas articuladas nos documentos estão distantes da realidade da maioria dos estabelecimentos escolares públicos, precários em recursos materiais e humanos. Assim critica que as propostas representam um “simulacro”, uma falsa disposição em resolver o problema, pois não vêm acompanhadas de ações e investimentos no setor educacional, muito menos na área de artes nestas escolas. Além disso, que os textos compõem uma ordem meio “frouxa” cuja resolução fica mais a critério dos recursos que cada escola dispõe do que da legislação e dos parâmetros em si. (FONTERRADA, 2008)

Penna (2003), ao reconhecer os avanços, observa que a legislação e as normas não são dotadas de uma “virtude intrínseca” capazes de realizar mudanças na organização e na prática escolar, e, apoiada em Savani, observa que a legislação é, na verdade, uma “mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável (SAVANI, 1978. Apud. PENNA, 2003, p.3). Assim observa que as condições necessárias a implantação da proposta, delimitada pelos documentos oficiais, “ainda não são disponíveis na maior parte do país, principalmente nas redes públicas” (idem, p. 24). Deste modo critica que “Tais termos normativos não são capazes (...) de garantir por si só a renovação das práticas escolares” (idem, ibidem), pois as “propostas educacionais e curriculares que são colocadas para a sociedade sem serem acompanhadas de ações efetivas e de investimentos específicos nas diversas esferas envolvidas na sua concretização – e particularmente nas condições das escolas e de trabalho do professor – são, no mínimo, inócuas.” (PENNA, 2003. p.25).

Acompanhando da discussão

A participação no Fórum de Arte e Cultura: “Reflexões sobre o ensino da arte no ensino fundamental e médio”, que foi realizado na Unicamp em maio de 2011, sobre este assunto, nos permitiu acompanhar a regulação dos conteúdos curriculares que direciona as atividades pedagógicas nos estabelecimentos escolares. Pudemos observar as propostas oficiais do Governo do Estado de São Paulo e da Prefeitura Municipal de Campinas, em que constavam os conteúdos pedagógicos idealizados pela equipe do governo a serem implantadas em escolas estaduais e municipais de nível fundamental e médio. Também diretrizes e sugestões de desenvolvimento de um trabalho de arte nas escolas que foram apontadas pelos educadores e pesquisadores que compuseram as mesas de discussão.

As propostas “oficiais” apresentadas se pautam pela integração do ensino da música a uma educação artística polivalente em que o enfoque na música é alternado com o enfoque em outras áreas artísticas como o teatro, as artes plásticas e a dança. Desta forma seccionam o ensino do conteúdo musical ao longo dos anos, durante o curso escolar, ou ao

longo dos semestres que compõem um ano letivo. Colocou-se também em pauta que a ausência de recursos financeiros inviabiliza a contratação de diferentes professores, focado cada qual numa especialidade artística. E observou-se a necessidade de reflexão sobre o modo pelo qual os conteúdos musicais serão inseridos na educação escolar – destacou-se a proposta triangular do ensino de arte, observou-se concepções pedagógicas de música do tipo conservatoriais e a necessidade de inclusão de atividades musicais calcadas na prática participativa e referenciada à conteúdos estéticos como forma de se produzir o conhecimento musical.

Observamos também uma sugestão, que partiu dos educadores e pesquisadores que compuseram as discussões realizadas no fórum, de se trabalhar, dentro desta realidade polivalente e em nível escolar, a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas: música, dança, teatro e artes plásticas integradas a uma dinâmica de espetáculo artístico a ser preparado em sala de aula e apresentado à comunidade escolar. E o interesse de educadores artísticos, com formação polivalente e que trabalham no sistema educacional público, em observar o texto da lei, que requisitaram cursos de especialização em nível de pós-graduação e extensão universitária que lhes permitissem desenvolver meios de trabalhar os conteúdos musicais exigidos pela legislação em sala de aula. Por outro lado, observamos o ensejo de maior valorização da área musical em propostas alternativas de que a educação musical componha (juntamente com a dança, o teatro e artes plásticas) o conteúdo curricular de todo o curso escolar como componentes curriculares, onde foi observado que a consolidação desta proposta deve ser objeto de militância política no sentido de promover maior valorização das artes no âmbito educacional.

Entre a legislação e a realidade

Podemos inferir que a legislação recente parece valorizar a educação musical no âmbito escolar. No entanto, ao tomarmos contato com as considerações feitas por Fonterrada (2008) e Penna (2001; 2003) de que, a despeito dos documentos governamentais a realidade das escolas brasileiras pode estar bem distante do plano idealizado pelo discurso

oficial, podemos nos perguntar em que medida o texto da lei pode garantir por si só a realização das exigências que ele próprio impõe. Tal como aponta Penna (2003) mediante a situação observada, “interessa prioritariamente como esses Parâmetros serão (ou não) utilizados no contexto escolar.” (PENNA, 2003, p. 24).

Para delimitar o raciocínio podemos observar que: de acordo com matéria publicada no portal de notícias G1 que cita dados da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em todo o estado de São Paulo 4.337 professores lecionam na rede pública sem terem concluído o ensino superior. Aponta-se ainda que somente na cidade de Campinas-SP, 80% dos professores que lecionam na rede pública do ensino fundamental e médio não possuem um diploma de curso superior, sendo em sua maioria estagiários.²⁷

Esta denúncia que afronta o artigo nº 62 da LDBEN reforça a constatação de que há uma distância entre a legislação e a realidade escolar. Além disso, convida-nos à reflexão sobre a qualidade do ensino que é desenvolvido nos estabelecimentos escolares da rede pública, e sobre a necessidade de valorização da carreira professoral, no sentido de torná-la mais atrativa, o que é igual a reconhecer, não apenas em discurso, mas em investimentos em ações, o papel de centralidade da educação no desenvolvimento social.

No que concerne à música, a Lei nº 11.769/2008, observada anteriormente, representa avanço numa área na qual há potencial de modificação da realidade cultural dos alunos, dando alguns passos na direção da democratização da educação musical mediante o processo educativo escolar. Afinal, o desenvolvimento de musicalidades e de senso crítico (no que concerne ao consumo musical), mediante difusão de conhecimentos musicais e participação em atividades práticas de música, podem, agora, estar também sobre a tutela da escola, havendo uma legislação específica e documentos governamentais que dão aporte e exigem isto.

²⁷ <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/09/campinas-tem-80-das-escolas-estaduais-com-docentes-sem-diploma.html> (Acesso em 29/03/2013)

No entanto, não podemos deixar de considerar os problemas mencionados acima e sendo assim, de questionar em que medida a escola pode estar aparelhada para assumir a tarefa que lhe é atribuída pela legislação? E assim de observar em que medida a obrigatoriedade da transmissão de conteúdos musicais no componente curricular de artes que passou a vigorar em 2012 (três anos após a promulgação da Lei nº 11.769/2008) está sendo observada e realizada nas escolas brasileiras.

Observando a realidade escolar da rede pública

Uma sondagem preliminar feita em 20 escolas da rede pública dos níveis fundamental e médio permite observarmos em que medida Lei nº 11.769/2008 que entrou em vigor em 2012 tem promovido a educação musical na escola, como conteúdo curricular, ou ainda como disciplina autônoma. Observamos em 20 escolas da rede pública (estaduais e municipais) da cidade de Campinas-SP a presença ou a ausência da música como parte integrante do ensino de artes.

Entre as vinte escolas observadas apenas três oferecem aulas de música de forma mais intensa e constante aos alunos que, vivenciam experiências práticas ou reflexivas musicais em grupos corais e instrumentais. Nas outras dezessete escolas as aulas de música ainda são uma realidade distante, com poucas atividades, ou ausência total de música na escola.²⁸

As escolas investigadas foram: Escola Estadual Adalberto Nascimento; Escola Estadual Monsenhor José Salim; Escola Estadual Professor José Vilagelim Neto; Escola Estadual Felipe Cantúcio; Escola Estadual Ruy Rodrigues; Escola Estadual Professora Maria Julieta de Godoi Cartezani; Escola Estadual Professor Adivalde Oliveira Coelho; Escola Estadual Júlio Mesquita; Escola Estadual Culto à Ciência; Escola Estadual Professor Moacyr Santos de Campos; Escola Estadual Orozimbo Maia; Escola Estadual Carlos Gomes; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Bento Nascimento; Escola

²⁸ Os dados foram colhidos entre 09/04/2013 e 17/04/2013

Municipal de Ensino Fundamental Raul Pilla; Escola Municipal de Ensino Fundamental Correia de Mello; Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Domingos Zatti; Escola Municipal de Ensino Fundamental Emílio Miotti; Escola Estadual Prefeito Antônio da Costa Santos; Escola Estadual Major Adolpho Rossin; Escola Estadual Dr. Disney Francisco Scornaienchi.

Conversamos com coordenadores pedagógicos e diretores destas escolas que nos responderam sobre as aulas de artes e de música. Em todas as escolas constam aulas de artes, ministradas duas vezes por semana do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. No entanto as aulas de música estão distantes da realidade dos estudantes da maior parte das escolas, que não oferecem qualquer atividade voltada à educação musical. Outras escolas começam a se aproximar da educação musical incorporando algumas atividades pontuais de música no âmbito da disciplina Artes, realizando assim aspectos da fruição estética e da reflexão crítica, mas deixando de lado os aspectos criativos e produtivos: o fazer musical. Não chegam, assim a oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciarem experiências de realização musical, de modo prático, ou mais sistêmico.

É neste sentido que a coordenadora pedagógica de uma escola estadual de Campinas-SP afirma: “A música não é o forte aqui. A gente segue a proposta curricular do governo e pontua alguma coisa sobre música, mas não trabalha conteúdo musical.” (coordenadora, Campinas, SP). Em outras escolas, pudemos observar que contam, de acordo os entrevistados, a “discussão” sobre alguns estilos de música e a “audição” musical através de gravações registradas em mídias de áudio (CDs). Outra coordenadora pedagógica de uma escola estadual, reconhecendo o caráter incipiente da educação musical escolar afirma que a música está presente na escola apenas “no planejamento, mas não em realidade”, e ao observar que a proposta oficial integra teatro, artes plásticas e música no âmbito da disciplina artes, argumenta: “a gente tem tentado desenvolver nos três eixos, mas não acontece como deveria não, é tudo muito pontual.” (coordenadora, Campinas, SP).

Podemos ainda observar que apesar das propostas organizadas e do interesse demonstrado por alguns diretores e coordenadores em oferecerem aos seus alunos um processo educativo de música, não existem nas escolas recursos materiais e humanos que possibilitem o desenvolvimento deste processo educativo. Muitos profissionais que assumem a função da educação musical não estão aptos a trabalharem os conteúdos. É, nesta direção que a diretora de uma escola municipal de Campinas-SP observa “Nós temos dois professores de artes aqui que favorecem as artes plásticas, mas nenhum trabalha com a música (...) não trabalham porque não dominam o conteúdo” (diretora, Campinas, SP).

Podemos perceber assim que existe uma distância entre o discurso oficial que compõem as propostas pedagógicas, e a realidade vivenciada em parte das escolas observadas. Também que, apesar de avanços na legislação e indícios de transformação, com algumas escolas oferecendo aulas de música, e atividades pontuais de educação musical, existe ainda em muitas escolas uma distância entre a música e a sala de aula. Esta distância é em grande parte causada pela falta de preparo profissional e de ausência de investimentos na área. Grande parcela dos profissionais, que assumem a função de professores de artes, não está preparada para ensinar música, pois como não dominam os conteúdos, estes professores ficam impossibilitados de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem musical adequadas às suas condições de trabalho.

Por conta disso, pudemos observar em uma das escolas que professores de outras disciplinas e que dominam estes conteúdos (como resultado de um tipo de educação musical não-formal e informal) tem assumido esta função de transmitir alguns conteúdos musicais. Ao mesmo tempo, ao observarmos as escolas públicas que tem oferecido o conteúdo musical nos três eixos propostos (o da fruição, o da reflexão e o do fazer musical) aos seus alunos, notamos duas situações: 1) o professor de artes domina conteúdos musicais e assume este trabalho educativo; 2) a escola é assistida por outras instituições que se dedicam à pesquisa e o ensino de música e que cedem recursos materiais e humanos (professores e instrumentos musicais) para o desenvolvimento deste trabalho educativo.

Essa interação entre instituições foi observada em uma escola da rede pública de Campinas, SP e é função do trabalho desenvolvido em parceria com alunos do curso de Licenciatura em Música do Instituto de Artes da UNICAMP através do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior.

Segundo site da CAPES:

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

No caso da escola observada, que é favorecida pelo PIBID, o projeto consiste em aulas de música realizadas duas vezes por semana e oferecidas a todos os alunos, integrando o currículo obrigatório da escola que engloba a educação em nível fundamental e médio. As aulas têm um caráter participativo e envolvem atividades práticas de música através do ensino do canto e de instrumentos de percussão. Segundo nos informa o vice-diretor da escola: “os alunos têm duas aulas de artes por semana com ênfase em artes plásticas e teatro e mais duas aulas de música.” (vice-diretor, Campinas, SP). Estas são ministradas pelos monitores do PIBID que levam até a escola os instrumentos musicais e desenvolvem o trabalho educativo.

Porém, por mais que nossa descrição aqui possa valorizar a atuação do projeto, pressupondo a possibilidade de sua extensão a toda a rede pública estadual, por exemplo, em que contariam a participação das universidades e faculdades que oferecessem o curso de licenciatura em música, através de projetos dessa natureza a CAPES (ou a outras instituições que cumpram esta função de fomento ao ensino e à pesquisa nos diferentes estados da federação) bem como a integração entre a rede escolar da educação básica com os conservatórios públicos, mesmo assim a provável quantidade de discentes participantes destes programas e cursos seria ainda assim irrisória em frente ao número de

estabelecimentos escolares carentes de professores de música. Basta-nos observar que, no estado de São Paulo, onde há maior concentração de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de licenciatura em música, estes cursos estão concentrados em poucas cidades, de modo que um projeto de parceria enfrentaria várias dificuldades para suprir toda a demanda da rede pública.²⁹

Isto representaria, contudo, uma possível solução, pelo menos parcial, para o problema da música nas escolas e permitiria refletirmos algumas propostas de resolução da demanda por educação musical que a legislação exige. Tais propostas passariam a princípio, por parcerias entre organizações públicas e privadas; pela organização, via editais e financiamento público, de atividades tais como workshops, concertos, oficinas, mini-cursos e apresentações de música no interior das escolas para a comunidade escolar; e pela abertura da escola para que músicos ainda que sem uma formação musical “oficial” pudessem difundir conhecimentos musicais nas escolas. Poderíamos refletir ainda sobre a possibilidade de inclusão digital nestas escolas e efetivação de uma proposta educacional de música via ensino à distância (EAD) e utilização de recursos tecnológicos como forma de aprendizagem musical pelos estudantes. No entanto estamos certos de que estas propostas conduzem discussões que, apesar de importantes para os problemas aqui apresentados, escapam ao nosso objetivo no âmbito deste trabalho. Nesse sentido este texto pode ser apenas um desencadeador de discussões e pesquisas futuras.

Por outro lado, ao considerarmos a importância da educação formal nos processos de formação musical destacamos igualmente a impossibilidade de tomarmos apenas um único canal de musicalização – o formal, representado pelo modelo sistemático, conservatorial - e de se ignorar outros canais, tais como o não-formal e o informal como formas de promoção do desenvolvimento musical. Sendo assim, devemos estar atentos para as diferentes formas de aprendizagem que integradas, podem resultar em uma educação

²⁹ Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) são 21 registros de cursos de licenciatura em música no estado de São Paulo. Os dados foram acessados via EMEC: <http://emec.mec.gov.br/>

musical mais efetiva, e, considerarmos as possíveis soluções para a efetivação de uma educação musical escolar que emergem destas instâncias.

Do ensino técnico e profissionalizante: escolas de música, conservatórios e faculdades.

Além da educação básica, o ensino da música vem se desenvolvendo também em diferentes níveis profissionalizantes, técnicos, superiores, onde podemos destacar o papel de faculdades, universidades, conservatórios e escolas de música organizadas pelo poder público e pela iniciativa privada.

Os conservatórios

Surgidos na Europa no século XVI os conservatórios eram inicialmente instituições que funcionavam segundo o regime de internato e atendiam crianças órfãs, visando sumariamente formar músicos para as igrejas. Esta tendência de formação musical aliada à educação de crianças órfãs prosseguiu durante os séculos XVII e XVIII sendo orientada por um objetivo de caráter profissionalizante que, no entanto, não atingia toda a população. Esta tendência foi revertida somente na virada do século e essencialmente no século XIX, momento em que se edificaram as escolas particulares de música de caráter profissionalizante. (FONTERRADA, 2008, pp. 47; 58-59; 81)

Seguindo a linha histórica,

A primeira delas é o Conservatório de Paris, criado em 1794. Na Inglaterra, em 1822, foi fundada The Royal Academy of Music, que tem como principal característica a organização em forma de externato, afastando-se do modelo dos conservatórios italianos dos séculos XVI a XVIII, que atendiam crianças pobres em regime de internato. Cinquenta anos depois foram criadas, nos mesmos moldes, The Trinity College (1872) e The National Training School of Music (1873). Esse modelo de escola de música rapidamente se espalhou por vários países e chegou a Praga (1811), Viena (1817), Berlin (1850) e Genebra (1815). Atravessando o oceano, foi aos Estados Unidos e ao Canadá na década de 1860 (Boston, Illinois e Montreal, para citar algumas das mais importantes). No Brasil criou-se, no Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música, em 1845 [?]. São

Paulo segue a esteira desta tendência mundial e inaugurou o Conservatório Dramático e Musical em 1906. (FONTERRADA, 2008, p. 81)

Os motivos da emergência destas escolas se compreendem, pois:

Com o advento da burguesia, a escola, anteriormente restrita à igreja, passou a ser ministrada por quem pudesse pagar por ela. Pode-se inferir também que, após a Revolução Francesa, a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo. (FONTERRADA, 2008, p. 59)

No Brasil com a institucionalização social a educação musical se desenvolveria primeiramente através de propostas do governo, que financiou as escolas de educação musical segundo seus interesses e, em seguida, com o desenvolvimento social, político econômico e cultural, se expandiria também para a iniciativa privada. Prosseguiremos as investigações sobre o desenvolvimento da educação musical no Brasil, atentando para as suas origens institucionais.

Conservatório Brasileiro de Música

A fundação do Conservatório Brasileiro de Música na cidade do Rio de Janeiro aconteceu durante o período imperial e foi resultado do trabalho de Francisco Manuel da Silva (1795-1865) frente à Sociedade de Música, órgão classista fundado por ele que visava atender os interesses dos músicos do Rio de Janeiro. A oficialização do ato aconteceu através do decreto imperial nº 238 de 1841 que autorizou a criação e a manutenção do conservatório via financiamento imperial. O conservatório, entretanto, só foi inaugurado de fato em 1848, sob a direção de Francisco Manuel da Silva e sem sede própria instalou-se inicialmente num salão do Museu Imperial. Em 1855 foi anexado à Academia de Belas Artes estabelecendo-se no prédio da instituição até 1872 quando teve sua sede própria inaugurada pela Princesa Isabel.

Mediante as transformações políticas e sociais que subscrevem a história do Brasil, a instituição passou por uma série de reformas:

Com a proclamação da República, em 1889, o Conservatório deu lugar ao Instituto Nacional de Música através do decreto nº 143 de Janeiro de 1890. Seu primeiro diretor foi o compositor Leopoldo Miguez (1850-1902) que empreendeu uma viagem à Europa para visitar conservatórios e colher sugestões para serem aplicadas no ensino, adquirindo, nesta viagem, instrumentos, aparelhos de acústica e livros para o instituto.³⁰

Leopoldo Miguez permaneceu na direção da instituição até a sua morte em 1902. Alberto Nepomuceno o sucedeu. Em 1913 e sob sua gestão o instituto foi transferido para o local de sua sede atual. Nepomuceno empreendeu nova reforma curricular para atender a demanda crescente de alunos, implementou concursos públicos para professor. Além disso, organizou a biblioteca e o arquivo musical do Instituto. Vale também destacar que Nepomuceno tinha uma formação musical erudita e cultivava grande apreço pela música popular. De acordo com a Enciclopédia da Música Brasileira:

(...) foi um defensor ativo da nacionalização da linguagem da música erudita brasileira através da inserção de textos em português e elementos da cultura popular, motivo pelo qual foi atacado por segmentos ortodoxos da crítica e do próprio campo musical. (Enciclopédia da Música Brasileira, 2000, 562-564)

Alguns anos mais tarde, o INM foi incorporado à Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1922. E em 1937, a Lei nº 452 definiu uma nova estrutura para a universidade que passou a se chamar Universidade do Brasil. No mesmo processo o nome do Instituto Nacional de Música foi alterado para Escola Nacional de Música. Durante esta época fizeram parte do quadro de professores da instituição Mário de Andrade e Antônio Sá Pereira, que integraram o movimento modernista brasileiro e contribuíram para o seu desenvolvimento propondo reformas institucionais e pedagógicas. Em 1940, foi criado na Escola Nacional de Música o Centro de Pesquisas Folclóricas, “primeiro em seu gênero no país e que teve na figura de Luiz Heitor Correa de Azevedo seu grande mentor.”³¹

³⁰ http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=63 (Acesso em 19/03/2013)

³¹ http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=63 (Acesso em 19/03/2013)

A atual designação da Escola de Música foi estabelecida em 1965, quando por força do decreto nº 4.759, do Governo Militar, a Universidade do Brasil transformou-se em Universidade Federal do Rio de Janeiro.³²

A partir dos anos 1980 ocorreram novas reformas no âmbito político e pedagógico institucional. “Neste período foi criado o primeiro Programa de Pós Graduação em Música do país (...) os laboratórios de Música e Tecnologia e de Etnomusicologia”. Também tem sido empreendida desde então uma reforma curricular que resultou em “novos cursos de Bacharelado em música (oferecido em vinte e três habilitações) e uma nova Licenciatura em Música.³³

A inclusão da “música popular”

A história do Conservatório Brasileiro de Música se funde com a própria história da música nas universidades brasileiras. Destaca-se o seu pioneirismo no oferecimento dos cursos superiores de música em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Podemos sintetizar através das reformas realizadas na instituição que seu interesse acadêmico demonstrou uma *progressiva aproximação da música popular*. Inicialmente esta aproximação se deu em função do interesse individual de alguns professores como, por exemplo, Adalberto Nepomuceno, passando em seguida pela valorização do folclore na esteira da ideologia nacionalista. Porém, na prática de ensino propriamente musical a transmissão de conteúdos que compõem gêneros e estilos delimitados sob o rótulo “música popular” iniciou-se somente a partir da década de 1980 através do curso de bacharelado em música com habilitação em violão, intensificando-se com a fundação das habilitações em saxofone na década de 1990 e em bandolim em 2008.³⁴

³² Idem

³³ Idem

³⁴ Programa dos cursos de Bacharelado em Música da Escola de Música da UFRJ: http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=83 (acesso em 02/04/2013)

Há, então, maior tradição do ensino formal de música no âmbito da chamada “música erudita”, ao passo em que, aos poucos, a “música popular” começa a fazer parte deste universo formal ainda que de modo restrito ou limitado. Ao emprendermos breve análise dos programas dos cursos de bacharelado em música da UFRJ podemos observar que, em todas estas modalidades em que a “música popular” aparece como uma referência, o ensino transita “entre a música de concerto e a música popular” e “o aluno aborda os diferentes gêneros eruditos e populares” dentre os quais destacam-se, do segmento “popular”, apenas o “jazz” e o “choro”.³⁵

Conservatório Dramático e Musical “Doutor Carlos de Campos” de Tatuí, SP

Diferentemente da Escola de Música da UFRJ, esta instituição não é reconhecida pelo MEC enquanto IES (Instituição de Ensino Superior) de música, mas caracteriza-se pelo ensino musical em nível técnico. Contudo, pode-se destacar também o caráter formal do ensino musical que é desenvolvido no conservatório.

A fundação do conservatório na cidade de Tatuí no interior paulista - sob a prerrogativa de expandir a experiência musical das já instaladas Escola Nacional de Música no Rio de Janeiro e do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e oferecer um ensino musical gratuito no interior do estado - se deu mediante iniciativa do Deputado Narciso Pieroni, que ao entusiasmar-se com uma apresentação do conjunto do músico João Del Fiol, residente na cidade de Tatuí, lhe prometeu a criação em Tatuí de uma escola de música financiada pelo poder público.

O impulso para a criação do conservatório não partiu de uma representação popular, mas sim da articulação política do Deputado em que contou o seu interesse pela questão da música, mediante a influência de Del Fiol. O projeto de Lei assinado pelo Deputado fora inicialmente apresentado em 1950 tendo sido denegado, tendo sido apresentado novamente foi aprovado em 13 de abril de 1951.

³⁵ Idem

Há aqui uma coincidência que pode não ser simples acaso, evidenciando um assunto que pode ser passível de aprofundamento via pesquisa científica. Em 1951, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil, para o seu segundo mandato. Conforme já observamos anteriormente através de Fonterrada (2008), Getúlio tinha um interesse de articulação das massas através da música. Dessa forma é bastante provável que o projeto, recusado anteriormente fora aprovado em função deste interesse político, até porque o Governador de São Paulo, na época Lucas Nogueira Garcez, pertencia à mesma coligação política que elegeu Getúlio Vargas e como se pode observar através do *site* do Conservatório de Tatuí, o projeto apresentado pelo Deputado Del Fiol foi exatamente o mesmo, não tendo passado por nenhuma modificação que justificasse a aprovação de um conteúdo anteriormente denegado.

Podemos certamente observar que a fundação do conservatório aconteceu num momento de valorização da educação musical no Brasil que culminaria com a difusão do ensino de música para todas as escolas do Brasil através do canto orfeônico. Também, que desde a inauguração a evolução histórica da instituição envolveu reformas de ordem infra-estrutural, pedagógica e organizacional.

Tendo sido inicialmente se organizado com base nos moldes da Escola Nacional de Música e do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, o ensino de música que acontecia na instituição era voltado exclusivamente ao segmento da “música erudita”. A partir da década de 1990 este quadro começou a mudar e o conservatório passou também a dedicar-se à “música popular” com a fundação dos cursos de MPB e Jazz em 1989 (que seria inaugurado em 1990) e do curso de Choro em 1999. Observa-se, neste sentido, uma maior aproximação com a música popular através de cursos exclusivamente voltados ao seu ensino. De acordo com o site da instituição o curso de MPB e Jazz é um dos mais concorridos, o que demonstra uma demanda por formação musical no âmbito da música popular no Brasil que merece ser olhada com mais atenção.

Em 2006, em meio ao movimento de valorização da música e da educação musical na sociedade brasileira que iria culminar na aprovação da Lei nº 11.769/2008, ocorreu a

inauguração de um novo pólo do conservatório na cidade de São José do Rio Pardo, localizada ao norte do Estado de São Paulo. Ao seguirmos a linha histórica observamos que o desenvolvimento da instituição também consolidou um processo de aproximação com a “música popular” que aconteceu apenas recentemente, porém em um nível mais acentuado, com cursos voltados exclusivamente à sua transmissão.

Algumas considerações sobre a estrutura formal do Conservatório de Tatuí

Através de uma análise do regimento escolar do conservatório, podemos destacar que a forma de organização da instituição é tipicamente escolar. Os cursos têm estruturas formais e são predefinidos por um cronograma de atividades curriculares específicas para cada área de formação no qual contam disciplinas obrigatórias e eletivas, conforme o enfoque que se dá a formação musical em cada curso. Para a área de “MPB/JAZZ” percebe-se que há maior foco na formação das habilidades instrumentais do aluno. As matérias obrigatórias consistem de estudos técnicos, de leitura e improvisação musical com o instrumento musical e também de práticas musicais em conjunto, enquanto que as matérias de cunho teórico, que envolvem um desenvolvimento racional sobre a música (tais como “teoria musical”, “harmonia”, “percepção” e “arranjo”) são consideradas eletivas. Por outro lado, para a área de “Canto” estas disciplinas são consideradas obrigatórias, ao passo que o estudo de outro instrumento (além da voz) é considerado eletivo. Há também especificações sobre a frequência (se o aluno tiver mais de cinco faltas no semestre letivo, perde a vaga no curso) e sobre a promoção às séries posteriores do ensino, que é dada através de avaliações de desempenho prático-teórico, conforme a natureza da disciplina. Para ser aprovado o aluno deve obter média igual ou superior a 7,0 numa escala de 0 a 10.³⁶

O ingresso na instituição é feito mediante uma prova em duas fases que visa quantificar os conhecimentos dos candidatos. São aceitos alunos com e “sem conhecimentos musicais”, ou seja, é possível ingressar na instituição independente de ter

³⁶ Regimento interno do conservatório: <http://www.conservatoriodetatui.org.br/download/regimento-escolar-2013.pdf>

conhecimento ou domínio de técnicas instrumentais e teorias da música. Entretanto é preciso demonstrar uma “habilidade auditiva”, pois a primeira fase da seleção que é comum a todos os candidatos, consiste de um teste para a verificação das capacidades individuais de percepção auditiva e decodificação dos conteúdos escutados. Já a segunda etapa da seleção se estende aos candidatos aprovados na primeira etapa, consiste de uma entrevista (para aqueles que “não têm conhecimento musical”) e de uma entrevista seguida de uma avaliação de performance musical de instrumento ou canto para os candidatos com conhecimentos musicais.

O acesso a todos os cursos técnicos que são voltados para a formação de instrumentistas é feito desta forma. Sendo assim, apesar de ser aberta a toda comunidade, muitos alunos que não demonstram as habilidades perceptivas exigidas pela instituição ficam excluídos da possibilidade de desenvolverem nela um processo educativo de música.

No entanto, há também a possibilidade de ingresso mediante os cursos de “Educação Musical” que se dividem em “Musicalização Infantil” para alunos dos 4 aos 6 anos, “Iniciação Musical” dos 6 aos 8 anos, e “Musicalização para Educadores”, para adultos. Para os dois primeiros cursos (“Musicalização Infantil” e “Iniciação Musical”) não há prova de conhecimentos visto que parte-se do pressuposto que os alunos não têm conhecimentos musicais. O ingresso se dá através de sorteio público tanto para os candidatos aprovados quanto para a lista de suplentes. Já no curso de “Musicalização para Educadores”, que se observa ter sido fundado em 2006 “em função de atender a demanda de professores da rede oficial de ensino interessados em conhecer os procedimentos da musicalização infantil”, o ingresso consiste de avaliação de dados curriculares e testes de percepção auditiva.³⁷

O projeto educativo desenvolvido é amplo e abarca diferentes fases do desenvolvimento cultural do ser humano, desde a iniciação musical, até a especialização técnica. Destaca-se a estrutura formal dos cursos em que contam disposições a cerca do

³⁷ Regimento interno do conservatório: <http://www.conservatoriodetatui.org.br/download/regimento-escolar-2013.pdf>

ingresso e da promoção que leva à conclusão do curso. Destaca-se também a aproximação com a “música popular” através de cursos voltados exclusivamente ao ensino da MPB, do Jazz e do Choro, em que primam estudos técnicos musicais e de repertório mediante a prática em conjunto.

Do ensino superior

Pudemos até o momento observar que o desenvolvimento da educação musical no Brasil engloba a educação básica, a educação de nível técnico e a educação de nível superior. Também que o desenvolvimento institucional de cursos de especialização musical passou primeiramente pelos conservatórios para em seguida realizar-se em faculdades e universidades. Reforçaremos agora que o desenvolvimento da área da música nas universidades é recente no Brasil. Também que o sistema educacional passa por um processo constante de evolução, mas que há motivos para evocar a necessidade de investimentos no setor.

A experiência universitária brasileira

A questão das universidades torna-se importante ao desenvolvimento do nosso trabalho na medida em que o estudo sobre suas origens permite compreendermos que a história recente da música no sistema formal de ensino é também função da história recente do próprio sistema de ensino brasileiro.

Em “A universidade no Brasil”, Mendonça (2000) estuda a constituição das universidades brasileiras. A autora remonta a trajetória destas instituições de ensino no país numa visão panorâmica que engloba desde as primeiras experiências escolares em nível superior que se estabeleceram no final do período colonial até a edificação e modernização das universidades brasileiras. Passa por diversos contextos políticos que compõem a história do Brasil (desde o período colonial, até os anos 2000), dando, contudo, destaque ao período que vai de 1920 a 1968, considerado crítico para a história da educação brasileira

por ter sido nele colocada em pauta questão da educação básica e superior, estabelecidas as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a primeira LDB foi regulamentada pela lei 4024/61), definidos os modelos segundo os quais se organizaram as primeiras universidades brasileiras e implementadas as reformas universitárias, através das quais as universidades consolidaram as funções e competências que lhes são atualmente atribuídas: o ensino a pesquisa e a extensão. Compreende-se que o campo da educação nacional em constituição no período foi disputado por diferentes racionalidades que se relacionam com o contexto político e cultural mais amplo.

Podemos sintetizar do resgate histórico realizado pela autora a história recente do sistema educacional brasileiro. A origem do ensino de nível superior remete à instalação de cursos isolados a partir de 1808 quando a transferência da corte portuguesa para o Brasil evidenciou a necessidade de promover o desenvolvimento em função de “criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da corte na colônia” (MENDONÇA, 2000, p.134)³⁸. Na era republicana a tentativa de união em forma de universidade dos cursos fundados anteriormente levou às fundações da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 (que viria incorporar o Instituto Nacional de Música) e da Universidade de Minas Gerais em 1927.

Destaca-se o caráter fragmentário e bacharelesco do período inicial das universidades brasileiras que se constituíram como um conglomerado de escolas profissionalizantes, voltadas primordialmente para a formação técnica-profissional para o trabalho e onde havia maior valor atribuído a alguns cursos do que a outros³⁹. Neste sentido

³⁸ Vale observar a comparação realizada por Holanda (2012) sobre o desenvolvimento da cultura intelectual promovido na América espanhola em relação a ausência desenvolvimento que foi promovida pelos portugueses no Brasil no mesmo período. De acordo com ele o tipo de desenvolvimento implantado no Brasil foi de feitoria, exploração, o que implicou em uma primazia da vida rural e um descompromisso com o desenvolvimento urbano que, todavia, não deve ser entendido como mera displicência dos colonizadores, pois tratava-se também de um interesse de dominação atravancar o desenvolvimento cultural da colônia. Forçava-se assim a sua dependência da metrópole e, dificultava-se a circulação de ideias novas que pudessem alimentar eclosão de movimentos emancipacionistas. (HOLLANDA, 2012, p.95-98; 119-122)

³⁹ Sobre este aspecto ver também Antônio Candido (1984) quando trata das modificações na área da cultura que foram promovidas a partir da revolução de 1930, abordando diferentes aspectos: educação básica e de nível superior, literatura e artes, indústria de livros, religião, música popular. O autor destaca o direito a

desenvolveu-se ao longo dos anos de 1930 uma importante discussão a cerca dos paradigmas sob os quais deveriam se assentar a edificação das universidades brasileiras.

Podemos observar que apesar das experiências positivas na fundação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1934 e 1935 respectivamente, no sentido de se constituir uma comunidade acadêmica integrada e promover o incentivo à pesquisa nas diversas áreas do conhecimento humano, prevaleceria o modelo de universidade como um conglomerado de escolas profissionalizantes e junto com ele a manutenção da tradição bacharelesca em que a formação profissionalizante ganhava destaque e a pesquisa e a produção de conhecimento científico ficava relegada a um segundo plano.

Verifica-se, assim, que o período entre 1920 e 1968 foi marcado por intensa discussão acerca das necessidades de realização de reformas universitárias com vista a atender melhor o desenvolvimento social, econômico e cultural. Também que o período foi marcado por um intenso processo de urbanização impulsionado pelo desenvolvimento industrial e econômico do país, que condicionou a expansão do sistema educacional no Brasil em todos os níveis.

Esta expansão resultaria na organização da comunidade científica no intuito de promover o progresso da ciência, e geraria grande demanda por vagas no ensino superior dos egressos da educação básica. Causaria, assim, um problema de excedentes que se somaria às dificuldades enfrentadas pelo governo em promover o desenvolvimento econômico e social do país (que esbarrava na falta de profissionais com alto nível de especialização) para compor os motivos que evocariam a inevitabilidade da Reforma Universitária, realizada em 1968.

A partir Reforma Universitária de 1968 a universidade consolidaria sua tríplice função de pesquisa, ensino e extensão no sistema educacional brasileiro estabelecendo-se

instrução (educação básica) que foi conquistado pelo povo no período e as tentativas de intelectuais e acadêmicos de promoverem uma equalização entre as diferentes áreas do conhecimento humano através da educação de nível superior.

como referencia ao desenvolvimento educacional no nível superior. Entende-se que a implantação dos programas de Pós-Graduação deu novo rumo ao desenvolvimento educacional no país, destacando a importância da pesquisa e da produção de conhecimento científico no âmbito nacional. Por fim que a partir dos anos de 1970 o ensino superior no Brasil passaria por grande expansão principalmente em função da iniciativa privada, num processo que se consolidaria ao longo das décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000.

A música na universidade brasileira: campo em construção, campo em expansão

Dados coletados no portal do MEC permitem observar que existem atualmente 2635 (duas mil seiscentas e trinta e cinco) Instituições de Ensino Superior (IES) ativas no Brasil entre faculdades (2263), universidades (192), centro universitários (179) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (40). Dentre estas, 102 (cento e duas) IES ofertam cursos de música nas modalidades de bacharelado e licenciatura. Algumas IES oferecem apenas a modalidade licenciatura, outras apenas o bacharelado e outras integram as duas modalidades.⁴⁰ Deste modo podemos notar que entre as cento e duas IES que oferecem estes cursos de música, 92 (noventa e duas) ofertam cursos de licenciatura em música e 51 (cinquenta e uma) os cursos de bacharelado.⁴¹

Podemos notar ainda que entre os cursos de música existentes, alguns integram o corpo institucional de universidades, outros representam instituições como faculdades, e institutos de ensino de música em nível superior, muitos dos quais conservatórios musicais reconhecidos como Instituições de Ensino Superior de Música. Devemos destacar que 55

⁴⁰ <http://emec.mec.gov.br/> (acesso em 09/04/2013)

⁴¹ Como cada IES pode oferecer o curso em mais de uma habilitação constam nos cadastros de cada IES no MEC mais de um registro. Por exemplo, só a modalidade de bacharelado em música da UFRJ possui 26 registros que apontam para diferentes especificidades que o candidato pode desenvolver na instituição: canto, violão, piano, bandolim, composição, regência, etc., ao passo que a modalidade licenciatura tem apenas um registro. Deste modo observamos um total de 226 (duzentos e vinte e seis) registros na modalidade bacharelado e 136 (cento e trinta e seis) na modalidade licenciatura para todo o país que, entretanto, apontam para as 102 IES elencadas.

(cinquenta e cinco) IES que oferecem cursos de música no Brasil são públicas - sendo 19 (dezenove) estaduais e 36 (trinta e seis) federais, ao passo que 47 (quarenta e sete) são organizadas pela iniciativa privada. Assim, que há atualmente maior número de universidades públicas e institutos federais e estaduais de educação de nível superior na área da música, mas que ao mesmo tempo – como veremos em seguida – a iniciativa privada começa a se interessar pelo setor, contribuindo para a sua expansão.

Porém, ao tomarmos o valor total das IES do Brasil observados anteriormente – 2635 (duas mil seiscentas e trinta e cinco) como 100% das IES - conseguimos constatar que são poucas as IES que oferecem cursos de música no Brasil: 3,87%. Também que existe uma distribuição irregular das IES de música no território nacional.

Para exemplificar o raciocínio, consideremos que o número total de IES de música observadas (102) representa 100% das IES de música do Brasil. Temos assim que a distribuição das IES de música por região é, aproximadamente: Região Sudeste: 47% das IES de música do Brasil; Região Sul: 23,5% das IES de música do Brasil; Região Nordeste: 17,5% das IES de música do Brasil; Região Norte: 6% das IES de música do Brasil; e Região Centro-Oeste: 6% das IES de música do Brasil.

Uma visão mais detalhada do desenvolvimento da área no ensino superior brasileiro é alcançada quando observamos que entre os estados de cada região do país as Instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos de música estão distribuídas da seguinte forma:

- Região Sul: total de 24 (vinte e quatro) IES de música, sendo 10 (dez) no Paraná, 11 (onze) no Rio Grande do Sul e 3 (três) em Santa Catarina.
- Região Sudeste: 48 (quarenta e oito) IES de música, com *destaque positivo* para o estado de São Paulo onde estão 27 (vinte e sete) IES que oferecem cursos de música. Minas Gerais tem 11 (onze) IES com cursos de música; Rio de Janeiro 8 (oito) e Espírito Santo 2 (duas). O destaque positivo atribuído ao estado de São Paulo está em que, ao tomarmos os dados totais verificamos que, 26,5% das IES

que oferecem os cursos de música no país estão localizadas no estado, que sozinho apresenta maior desenvolvimento do setor do que qualquer outra região do país.

- Região Nordeste: 18 (dezoito) IES de música, sendo 2 (duas) em Maranhão, 1 (uma) em Piauí, 1 (uma) em Alagoas, 1 (uma) em Sergipe, 2 (duas) em Ceará, 2 (duas) em Rio Grande do Norte, 2 (duas) em Paraíba, 3 (três) em Pernambuco e 4 (quatro) na Bahia.
- Região Centro-Oeste: 6 (seis) IES que oferecem o curso de música, sendo 1 (uma) em Mato Grosso, 1 (uma) em Mato Grosso do Sul, 3 (três) em Goiás e 1 (uma) no Distrito Federal.
- Região Norte 6 (seis) IES de música distribuídas da seguinte forma: 2 (duas) no estado de Amazonas, 2 (duas) no Pará, 1 (uma) em Rondônia e 1 (uma) no Acre. Aqui os *destaques negativos* são os estados de Roraima, Amapá e Tocantins que não têm nenhuma IES que ofereça os cursos de música.

Podemos constatar que o desenvolvimento da área da música no ensino superior brasileiro não é homogêneo. Esta constatação que pode ser associada à falta de desenvolvimento homogêneo da própria educação formal no Brasil, com grandes variações do nível de escolaridade dos cidadãos brasileiros nas várias regiões do país – como se pode observar no documento “Educação: avanços e desafios”, integrante do Atlas de Desenvolvimento Humano do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), da ONU (Organização das Nações Unidas) que analisa a questão da educação no Brasil comparando dados do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) colhidos em 2000 com os da década anterior, houve grande incremento da educação brasileira no período em questão em todos os níveis: educação básica, ensino de nível superior. No entanto,

Embora o quadro geral tenha apresentado melhorias expressivas, a situação dos 5.507 municípios brasileiros ainda apresenta enorme diversidade: enquanto muitos acompanharam o avanço do país como um todo, muitos ficaram para trás. (ONU, 2003, p.1).

Dessa forma, “enquanto alguns municípios exibem indicadores de primeiro mundo, em algumas regiões o país ainda acumula atrasos históricos.” (ONU, 2003, p.1) o que permite também destacarmos a inexistência investimentos federais no sentido de promover a educação musical de nível superior nos seguintes estados: Roraima, Amapá, Tocantins e Santa Catarina. E que tampouco existem investimentos estaduais neste sentido em Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Tocantins, Rondônia, Roraima, e Amapá.

Além disso, verifica-se que a iniciativa privada não se atentou para a demanda existente por formação superior em música em: Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia, Acre, Pará, Amazonas, Amapá e Roraima, não empreendendo nestes estados investimentos.

Por outro lado existem estados onde os investimentos dos Governos Estaduais e do Governo Federal promoveram maior desenvolvimento da educação musical de nível superior: Paraná – com sete IES de música públicas, sendo cinco estaduais e duas federais; Minas Gerais – com seis IES públicas, sendo duas estaduais e quatro federais; Rio Grande do Sul com cinco IES públicas, sendo uma estadual e quatro federais; São Paulo com quatro IES públicas, sendo três estaduais e uma federal e Pernambuco com três IES públicas, todas federais.

Tal situação é problemática, pois existem mais investimentos em alguns estados do que em outros. Ou seja, enquanto alguns estados apresentam maior desenvolvimento da área da música no ensino superior, em função dos investimentos públicos e privados, noutros a mesma área encontra-se em estado embrionário, sem cursos superiores de música. Compreendemos assim a necessidade de haver uma equalização das oportunidades educacionais oferecidas aos cidadãos brasileiros, com a fundação de unidades de ensino e pesquisa em música naqueles estados onde a área é ainda inexistente, papel que se desenvolve através da iniciativa privada, mas que cabe fundamentalmente ao Estado e às próprias universidades.

Os Artigos nº4 e nº53 da LDBEN destacam o papel do Estado e das Universidades neste processo de organização:

(...)

Art. 4 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

(...)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

(...)

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

(...)

Com a situação que apresentamos pode-se verificar que entre os estados brasileiros existem diferentes condições para o acesso ao ensino de música no nível superior, já que existem estados onde sequer existem IES de música. Compreende-se assim que acesso ao ensino não fica a critério apenas da capacidade intelectual do indivíduo conquistar o direito “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”, mas que existem diferentes oportunidades de se alcançar a educação de nível superior em música entre os estados brasileiros. Neste sentido é urgente que a área da música seja instituída nas universidades federais nestes estados onde não existem IES de música a fim de promover

uma equalização das oportunidades educacionais que são oferecidas aos cidadãos pelo poder público. Isto exige que haja financiamento estatal, mas exige fundamentalmente organização e interesse da comunidade científica em promover a área da música no ensino de nível superior.

Como pudemos notar anteriormente os investimentos do Governo Federal e dos Governos Estaduais têm sido fundamentais para promover a área da música no ensino superior. Seja naqueles estados onde observamos maior investimento público nas instituições de ensino e pesquisa de música, ou em outros estados onde as únicas IES de música são aquelas financiadas pelo poder público Federal, ou Estatal: Acre, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Piauí, Ceará, Sergipe, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Espírito Santo e também no Distrito Federal.

Desta forma pode-se destacar também que ao passo em que a iniciativa estatal tem sido fundamental no sentido de fundar as experiências educacionais de nível superior na área da música, a expansão do setor tem se dado principalmente pela iniciativa privada. Ao tomarmos o exemplo do Estado de São Paulo onde há maior desenvolvimento da área da música no ensino superior percebemos que 23 (vinte e três) das 27 (vinte e sete) IES que oferecem os cursos de música no estado foram organizadas desta forma.

Podemos ainda ressaltar que os investimentos da iniciativa privada estão mais concentrados nas regiões Sul e Sudeste do país que acolhem 44 (quarenta e quatro) das 47 (quarenta e sete) IES privadas que oferecem cursos de música no país. Assim conseguimos compreender os motivos da distribuição irregular das IES de música entre os estados brasileiros: 1) A maior parte dos investimentos privados está aplicada nas regiões Sul e Sudeste do país; 2) Os investimentos do Governo Federal na área não estão igualmente distribuídos a todos os estados da federação; 3) Alguns estados investem recursos próprios na área da música no ensino superior, outros não.

Temos motivos para evocar a necessidade de investimentos no setor: primeiramente, conforme apontado, equalizar as oportunidades oferecidas aos cidadãos brasileiros das diferentes regiões do país. E segundo que, com a valorização da música

enquanto conteúdo curricular obrigatório imposta pela Lei nº 11.769/2008, evidencia-se a necessidade de formação profissional no setor, pois, conforme observado anteriormente, o art. 62 § 5 da LDBEN aponta a necessidade de formação superior do professor da educação básica, e pudemos notar que um dos principais motivos para a não realização da educação musical escolar tem sido falta de preparo dos professores de arte da educação básica que não dominam a matéria.

Neste sentido, para prosseguirmos nossa investigação, podemos destacar que a aprovação da referida lei deu impulso a área da educação musical promovendo sua expansão no nível superior. Em uma matéria publicada no portal G1, (que trata da acessibilidade aos cursos superiores de música, da estrutura dos cursos e das possibilidades de realização profissional do candidato) pudemos localizar dados do MEC coletados em 2006 que apontam a quantidade de cursos de licenciatura e bacharelado, no Brasil, existentes naquele momento.⁴² Estes dados permitem-nos demonstrar uma evolução da área da música no ensino superior que entendemos ser função da valorização da música enquanto conteúdo curricular obrigatório da educação básica promovida pela legislação recente. Segundo consta na reportagem, os dados do MEC, de 2006, apontavam para a existência de 46 (quarenta e seis) cursos de licenciatura e 48 (quarenta e oito) cursos de bacharelado no Brasil.

Conforme já observamos anteriormente, atualmente são 92 (noventa e dois) cursos de licenciatura e 51 (cinquenta e um) cursos de bacharelado no Brasil. Ou seja, ao passo em que os cursos de licenciatura dobraram no período, apenas três novos cursos de bacharelado foram reconhecidos pelo MEC como oficiais. Em dados totais isto representa um aumento de 100% para a modalidade de licenciatura contra 6,25% da modalidade bacharelado nos últimos sete anos no Brasil.

⁴² <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL356536-5604,00-CANDIDATO+A+FACULDADE+DE+MUSICA+TEM+QUE+SER+ALFABETIZADO+MUSICALMENTE.html> (acesso em 22/04/2013)

Entendemos que esta tendência à expansão da educação musical de nível superior no Brasil se dá em função de atender a demanda por formação professoral para atuar na educação básica. Neste sentido, podemos ainda reforçar que este processo tem se dado com participação efetiva da iniciativa privada. Somente no estado do Rio de Janeiro, quatro das oito IES que ofertam os cursos de música (UBM – Centro Universitário de Barra Mansa; CBM/CEU – Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário; CMN – Conservatório de Música de Niterói; FABAT – Faculdade Batista ; IBEC – Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada; UCAM – Universidade Cândido Mendes; UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; e UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro) iniciaram suas atividades docentes na área da música, na modalidade de licenciatura a partir de 2009 (um ano após a aprovação da lei da obrigatoriedade curricular da música na educação básica) oferecendo cursos particulares de licenciatura em música: UBM, UCAM, FABAT e IBEC.

Podemos inferir que a legislação mais recente valoriza a educação musical, promove os cursos de licenciatura em música a outro patamar e conduz a expansão da área da música no ensino superior no sentido de possibilitar a formação de profissionais para atuar na educação básica.

Licenciaturas: presencial e à distância

Há uma valorização atual da modalidade de licenciatura em música no Brasil. Contudo, apesar da grande expansão verificada nos últimos anos, ainda existem poucos cursos de nível superior de música no Brasil. Estes cursos estão distribuídos de forma bastante irregular pelo território nacional dificultando o acesso à educação musical de nível superior em algumas regiões do país e impondo barreiras à possibilidade de efetivação de uma formação formal para as modalidades de bacharelado e licenciatura.

Assim, a lei da obrigatoriedade curricular da música na educação básica acaba, de certo modo, por impor a necessidade de desenvolvimento da área da música no ensino

superior com vistas à formação professoral. Como, no entanto, a realidade observada é outra, com poucos cursos oficiais, esta ausência impõe aos cidadãos, que desejam cumprir uma especialização musical formal, a necessidade de migrarem para outros estados, ou de desenvolverem estratégias para alcançar maior desenvolvimento através de um tipo de educação não-formal.

Esta situação acaba levando a uma valorização da educação não-formal pela legislação (como pode se observar na própria definição de educação que consta no art. 1 da LDBEN, e através do veto ao §2 da Lei 11.769/2008), entretanto, não desobriga o poder público de promover a formação dos docentes para atuarem na educação básica. Até porque como vimos esta valorização da educação não-formal acaba sendo limitada para a questão da docência por conta das exigências impostas pelo Artigo nº 62 da LDBEN. Neste sentido os § 1, 2 e 3 deste artigo, ampliam que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

É interessante observarmos a existência de seis cursos de licenciatura em música na modalidade à distância no Brasil (UFSCAR, UNB, UNINCOR, UFRGS, UNIMES, UNIS-MG) que estão em conformidade com esta legislação e expandem as possibilidades de efetivação de uma proposta educacional em música para um nível virtual. A existência desses cursos e seu reconhecimento formal no ensino superior indicam a viabilidade de uma proposta de educação musical via inclusão digital e ensino à distância e podem ser uma alternativa para maior abrangência e efetivação de uma educação musical no ensino formal.

Bacharelado: entre o “popular” e o “erudito”

Vimos que a legislação recente reforça a importância dos processos de ensino e aprendizagem musical na educação básica com o intuito de proporcionar maior desenvolvimento cultural do cidadão brasileiro e pudemos compreender que isto implica em valorização da pedagogia musical e promoção da modalidade de licenciatura em música no ensino superior. Por outro lado, observamos a relativa estabilidade dos cursos de bacharelado à sombra da grande progressão dos cursos de licenciatura nos últimos anos. Sabemos, por isso, que são poucos os cursos de bacharelado em música no Brasil – ao todo 51 (cinquenta e um) cursos reconhecidos pelo MEC. Desta forma, ao candidato que deseja se especializar musicalmente, aprofundar seu domínio em técnicas e teorias musicais, mas não pretende seguir carreira professoral na educação básica, restam poucas opções de desenvolvimento na educação formal de nível superior.

Vimos também que as IES que oferecem os cursos de música estão dispostas de modo bastante irregular pelo território nacional e que algumas IES só oferecem cursos de licenciatura. Desta forma não constam cursos de bacharelado em: Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Já não bastassem essas condições - que impõem grande dificuldade aos brasileiros residentes nestes estados que desejam se especializar musicalmente na educação formal - há outra questão que precisamos colocar em pauta para ressaltarmos a dificuldade de acesso ao ensino musical no nível superior no Brasil: as habilitações que são desenvolvidas na modalidade bacharelado.

Cada curso de bacharelado em música pode oferecer diferentes especializações ao candidato, que variam entre Composição, Regência e Instrumento Musical. Além disso, como as universidades têm autonomia para definir seus currículos pedagógicos verifica-se que a modalidade de bacharelado em música abarca diversas possibilidades de organização formal, com o oferecimento do curso em diferentes habilitações, privilegiado o ensino de alguns instrumentos, gêneros e estilos musicais em detrimento de outros. Desta forma a existência do curso de bacharelado na IES não implica que haja a habilitação que

contemple os anseios de formação musical do candidato, pois cada IES organiza o curso da sua maneira. Por exemplo, o Bacharelado em Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) oferece uma única habilitação, em canto erudito. Para o alagoano que deseja se especializar em um instrumento musical a existência do curso de bacharelado no seu estado é irrelevante.

A modalidade Instrumento Musical é específica e contempla um único instrumento musical que o candidato precisa escolher entre as opções que são oferecidas pela IES no momento anterior ao do seu ingresso, quando da realização dos processos seletivos que permitem ou restringem o acesso à instituição. Então as opções por cursos formais se estreitam a cada caso. Para apurar o raciocínio, que se estende a outros instrumentos musicais vamos considerar duas possibilidades: a primeira para o candidato que deseja se especializar em violino e a segunda para o que deseja se especializar em bateria.

Para o curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino as opções para o candidato são: FAMES – ES, UEA - AM, UFBA - BA, UNB - DF, UFG - GO, UFMT - MT, UFMG - MG, UEMG - MG, UFJF - MG, UFU - MG, UFPA - PA, UEPA - PA, UFPB - PB, UFCG - PB, UFPE - PE, UFRN - RN, UFSM - RS, UFPEL - RS, UEM - PR, UDESC - SC, CBM - RJ, UBM - RJ, CMN - RJ, UFRJ - RJ, UNIRIO - RJ, USP - SP, UNESP - SP, UNICAMP –SP, CDM-SP, FAMOSP- SP, FPA-SP, FMGC-SP, FASM - SP, UNISANTANNA - SP, UNIFIAM-FAAM - SP, FIC - SP.

Já para o curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Bateria: FASM - SP, UNISANTANNA -SP, UNICAMP - SP, FAC-FITO - SP, UNIFIAM-FAAM - SP, FIC - SP, FMSL - SP, USC - SP, FMCG - SP, FPA - SP, UNIVALI - SP.⁴³

⁴³ É preciso reconhecer aqui que na pesquisa que foi realizada para a realização desta comparação, localizamos também os cursos de Música Popular da UFMG, UFBA, UFRGS e UNIRIO, que podem integrar esta lista. Entretanto não encontramos maiores informações sobre a existência de um possível curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Bateria. Há, porém, a designação que consiste de cursos de composição e arranjo de música popular, e também de execução musical, de performance instrumental. Assim, ao investigamos o corpo docente e as disciplinas oferecidas por estas instituições, verificamos a existência de aulas de instrumento musical e de prática de conjunto, e também de docentes com formação

O candidato ao curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino tem mais opções: 36 opções espalhadas por 15 estados brasileiros mais o Distrito Federal. Já o candidato ao curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Bateria tem 11 opções, todas concentradas no estado de São Paulo. O maior número de cursos de Bacharelado em Música com Habilitação em Violino se entende em função de que a estrutura organizacional dos cursos de Bacharelado em Música tende a ser seccionada em duas grandes áreas: uma que aponta para a valorização do estilo “erudito” e outra que destaca o “popular”, e observa-se maior tradição e desenvolvimento da primeira.

Historicamente a valorização da “música erudita” pelo ensino superior brasileiro remete à tradição musical européia e à instalação do Conservatório Brasileiro de Música na cidade do Rio de Janeiro durante o período imperial. Já a da “música popular” é mais recente e pode ser entendida como produto do desenvolvimento de unidades de ensino e pesquisa em música nas universidades brasileiras. Mediante a formação de docentes que – tendo passado por uma trajetória de desenvolvimento formal de música (seguindo essa tradição musical “erudita”) também se constituíram a partir da cultura brasileira que por ser plural é formada por múltiplas fontes de referência (Reale, 2001) – puderam vivenciar diferentes experiências musicais (para além daquelas desenvolvidas no âmbito institucional) e ao valorizarem tanto a experiência formal, quanto a não-formal (representada pela “música popular”), ponderaram em organizar novas experiências pedagógicas referenciadas em outras fontes musicais diferentes daquelas consolidadas pela tradição musical européia e na direção de outras estéticas musicais. Com isso, ao integrarem o corpo docente de universidades e faculdades, puderam propor diferentes formas de organização estrutural dos cursos superiores de música.

Assim, cumpre observarmos que uma referência de afirmação definitiva da valorização da música popular no ensino superior brasileiro remete ao ano de 1989, com a fundação do curso de música popular da UNICAMP. Fundação que, segundo matéria

musical em percussão. Então é provável que alguns bateristas encontrem também nestes cursos uma possibilidade de especialização musical formal.

publicada na 338ª edição do jornal da UNICAMP, pode ser considerada “ousada”, já que naquele momento o tema “música popular” era bastante periférico no meio acadêmico brasileiro, e “não figurava de modo relevante nem mesmo como objeto de pesquisa de determinadas áreas do conhecimento como as ciências sociais, comunicações ou estudos da linguagem”.⁴⁴ No entanto observa-se que a proposta do curso, inovadora no país, ia à direção de um movimento de valorização da música popular que acontecia em outros países desde o início dos anos de 1980. É citada assim a fundação da *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM) em 1981, que reunia pesquisadores de diversas áreas interessados em investigar a música popular sob diferentes aspectos. E aponta-se que o momento em que se edificava esta proposta formal de estudo de música popular no Brasil foi marcado por uma multiplicação de cursos, modalidades e programas de pesquisa tratando desse tema em países anglo-saxônicos. Destaca-se o papel dos professores Valter Krausche, Claudiney Carrasco, Eduardo Andrade, Paulo Pugliesi, Rafael dos Santos e Ricardo Goldemberg que compuseram a Comissão de Estudos de Música Popular que elaborou o projeto do novo curso, então inédito no Brasil.

Pudemos assim verificar que enquanto a área da “música erudita” tem maior tradição no ensino superior brasileiro (e mundial) a da “música popular” é relativamente recente, remetendo a década de 1980. Vale observar, contudo, que já haviam anteriormente noutros países tentativas de organização de cursos formais de música popular, algumas das quais muito bem sucedidas. É o caso da *Berklee College of Music*, localizada na cidade de Boston-EUA, cuja fundação remete ao ano de 1945, com a organização da primeira escola dos Estados Unidos voltada ao ensino da música popular de sua época, o “Jazz”. Em 1966 quando ainda se chamava *Berklee School of Music*, graduou sua primeira turma de bacharelado plenamente credenciada e em 1970 assumiu a nomeação atual.⁴⁵

⁴⁴ http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html (Acesso em 27/04/2013)

⁴⁵ <http://www.berklee.edu/about/history.html> (Acesso em 16/06/2013)

Compreendemos que por representar maior tradição no ensino formal brasileiro o estilo “erudito” (onde se enquadra as habilitações em violino observadas) pode ser encontrado em maior número de IES que oferecem cursos de bacharelado em música. Ao levantarmos as IES de música que oferecem o curso na modalidade bacharelado com habilitação em instrumento observamos que algumas instituições abarcam as duas tendências (“popular” e “erudito”), oferecendo o bacharelado nas duas modalidades, ou integrando os dois segmentos na mesma estrutura curricular (nesta forma de organização constam vinte IES, entre públicas e privadas). Outras atuam somente no segmento popular (seis IES organizadas pela iniciativa privada), e outras ainda, apenas no segmento “erudito” (vinte e três IES, sendo vinte e uma públicas e duas privadas). Duas outras IES (UFPR - pública e UAM - privada) apresentam uma estrutura diferenciada na qual o curso de bacharelado em música é voltado para a formação de profissionais para atuar na área de produção musical. Desta forma os cursos privilegiam o estudo de tecnologias de áudio e vídeo que levem ao domínio de técnicas de gravação e produção musical, não oferecendo por isso aulas de instrumentos e práticas musicais.

Nota-se, contudo, que por representar maior tradição na educação formal brasileira, a valorização da “música erudita” pode representar igualmente certa resistência no reconhecimento da “música popular” em algumas IES de música. Por exemplo, o projeto político-pedagógico do curso de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), destaca que esta IES oferece em nível superior os cursos de música nas modalidades licenciatura e bacharelado, e que, além disso, oferece também um curso de formação musical de nível técnico. No Bacharelado a formação é voltada para a “música erudita” e é oferecida nas diferentes habilitações: Canto, Piano, Flauta Transversal, Trombone, Violão, Violino, Contrabaixo, Clarinete, Saxofone, Percussão, Fagote, e Oboé. E “Tem o objetivo de formar músicos de excelência aptos à performance com possibilidades de seguir a carreira da docência”.⁴⁶ Já no curso técnico abrange os gêneros erudito e popular e

⁴⁶ http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=41 (Acesso em 27/04/2013)

Tem o objetivo de formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da área e a atuar nos campos musicais *instituídos e emergentes*, de maneira criativa e inovadora, participando ativamente do mundo do trabalho e da prática social.⁴⁷

Com isso abrange: Canto, Gravação musical, Regência, Clarinete, Contrabaixo Acústico, Contrabaixo Elétrico, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra Elétrica, Oboé, Fagote, Percussão, Bateria Popular, Piano, Piano Popular, Saxofone, Trombone, Trompete, Trompa, Tuba, Violão, Violão Popular, Violino, Viola e Violoncelo.

Podemos ainda observar uma crítica realizada pelos discentes dos cursos de música da instituição, para quem a formação superior é “voltada somente para a música erudita sem incentivo a vivência da Música Popular Brasileira - MPB.”⁴⁸ E que, neste sentido, somente recentemente a escola começa a se preocupar em preencher essa lacuna, onde “o Núcleo de MPB que antes era uma disciplina do Curso Técnico, passou a ser também um projeto de extensão e com isso, os alunos do bacharelado têm a oportunidade de participar ativamente do núcleo”.⁴⁹

Verifica-se assim que há uma categoria *instituída*, consolidada pela tradição (a “erudita”), e outra categoria *emergente*, em expansão (a “popular”). É possível considerar que o campo da educação musical no ensino superior brasileiro se desenvolve mediante uma disputa simbólica que envolve os diferentes grupos que o compõem e que valorizam diferentes aspectos da cultura musical. Enquanto algumas instituições integram diferentes vertentes de: repertório musical – europeu, brasileiro, americano; tipos de instrumentos musicais - elétricos, eletrônicos, mecânicos, de sopros, de cordas, de teclas, de percussão, voz; especificidades da matéria musical – composição, regência, performance, arranjo, improvisação, produção musical, etc. Outras instituições se dedicam apenas a uma parcela, a que mais valorizam deste escopo. Ademais, é bastante provável que algumas instituições estejam mais bem equipadas em recursos materiais e humanos do que outras podendo por

⁴⁷ http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=43 (Acesso em 27/04/2013. Itálico nosso)

⁴⁸ http://www.musica.ufrn.br/em/wp-content/uploads/2011/02/Projeto_politico_pedagogico_UFRN.pdf (Acesso em 27/04/2013)

⁴⁹ IDEM

isso, não apenas acolher as discussões sobre as diferentes perspectivas educacionais em música, mas consolidá-las em diferentes propostas pedagógicas de música integrando-as em seus currículos formais.

Na direção da observação de que o campo da educação musical no ensino superior é disputado por diferentes racionalidades é interessante notarmos que esta segregação entre “popular” e “erudito” não é consensual e que existem propostas pedagógicas que procuram (ao menos em teoria) integrar as duas vertentes na mesma estrutura formal. Caso, por exemplo, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) onde “A grade curricular do Bacharelado em Instrumento (...) se caracteriza pela não fragmentação do curso superior em música, evitando, por exemplo, separar os gêneros ‘música erudita’ e ‘música popular’.”⁵⁰ Evoca-se assim que o curso promove uma formação plural que integra as duas vertentes na formação musical do candidato.

Precisamos, com isso, ressaltar um ponto de vista que reconhecemos ser importante e que é destacado por Queiroz (2005) quando aponta perspectivas para a realização de uma educação musical abrangente no ensino formal. Para o autor:

A inserção da música popular, ou de práticas musicais que têm como base expressões musicais de tradição oral, em grande parte das propostas que temos assistido nos sistemas de ensino institucionalizados, se dão por processos semelhantes aos de transmissão da música “erudita”. Assim, mascaram-se músicas que exigem entendimentos, percepções, referenciais de interpretação e assimilação, e técnicas de execução diferenciadas, com um padrão único de competências e habilidades. (QUEIROZ, 2005, p.61)

Ao promover a “escolarização” da música popular, o ensino formal incorpora estas práticas musicais, calcadas na tradição oral com base em um modo de organização das atividades que é tipicamente escolar, através da escrita musical. Assim, promovem uma “universalização” da música popular, modificando a sua forma de transmissão e apropriação dos conhecimentos, padronizando a relação de ensino-aprendizagem pela leitura e a escrita musical e privilegiando o desenvolvimento de algumas competências e habilidades em detrimento de outras.

⁵⁰ <http://www.ufjf.br/musica/>

E neste sentido o autor evoca que

A multiplicidades das performances implicam também na diversidade de suas formas de transmissão e nos leva a reconhecer a necessidade de uma educação musical que contemple um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música, e etc. (QUEIROZ, 2005, p.62)

Tais considerações nos chamam a atenção para a necessidade das propostas pedagógicas de educação musical abrangerem grande escopo não só de estéticas musicais, mas também de modos de realização dessas práticas musicais na educação formal. Com isso Queiroz (2005) nos permite notar que o critério segundo o qual se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem de “música popular”, no ensino formal, são bastante similares aos que se aplicam ao ensino de “música erudita”. Ou seja, o tipo de educação musical que se realiza no ensino superior é formal e desenvolve-se por meio de critérios escolares como a leitura, a escrita e as análises musicais de padrão erudito. Este mecanismo representa uma cultura musical escolar e se aplica a todos os gêneros e estilos musicais que a instituição abarca, norteados os processos de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, técnicas e teorias que acontecem nela. Dessa forma, o processo promove uma postura hierárquica sobre a ação musical e conduz o desenvolvimento de ferramentas de compreensão racional sobre música, implicando em uma relação de erudição com o conhecimento musical. Esta relação, então, tende a homogeneizar as características estilísticas que definem os estilos musicais “populares” e “eruditos” sendo própria da cultura musical escolar.

Pode-se compreender assim que a sistematização das experiências musicais via objetivação escrita de práticas musicais fixam-nas num modo formal de aprendizagem, que conduz ao desenvolvimento de ferramentas de compreensão racional sobre música. E podemos inferir, assim, que quanto mais próximo o aprendizado da música popular estiver de critérios de escolarização como leitura, escrita e análises musicais, mais ele tenderá a se aproximar de uma forma escolar de aprendizagem que implica em erudição.

É neste sentido que observamos que o interesse recente pelo estudo da música popular pelo campo da musicologia tem levado a sistematização de algumas de suas práticas gêneros e estilos musicais.⁵¹ Entretanto na medida em que se observa que os cursos formais de música organizam a experiência musical “popular” com base em um valor “erudito” e apontam para a valorização de apenas alguns gêneros e estilos musicais dentro do que se pode entender como “música popular” pode-se perguntar em que medida a música popular é valorizada pela pedagogia que as instituições formais desenvolvem?

Nesse sentido é interessante resgatarmos um trecho do texto que é assinado pela “Comissão de Estudos de Música Popular” que organizou o curso de música popular da UNICAMP, publicado inicialmente na revista Trilhas do Instituto de Artes da UNICAMP em 1988.

Do que necessita a música popular? De um local onde manipular, onde aprender. Porque a prática de música popular, por mais paradoxal que pareça, alimentando-se da racionalidade proporcionada por equipamentos de controle e de leitura, não perde, ou antes amplia os poderes de improvisação. Um espaço de práticas, reflexão e pesquisa não anula o popular: mas aprofunda-o. A conquista da técnica, entre outras, não se desfigura: revigora-o. É tempo de deixar de lado o ‘dom de iludir’: a música popular nunca nasceu da precariedade, mas do refinamento constante, e historicamente comprovável, dos músicos dessa arte.⁵²

Percebe-se no trecho uma valorização da postura que é assumida pelo músico popular em relação ao conhecimento musical, para o qual, segundo a perspectiva, a performance musical é norteadada por elementos de improvisação, ou seja, modificação do material musical original em função de promover outra experiência estética. Compreende-se assim o potencial artístico, de criação, transformação, ressignificação musical que pode ser aprofundado e refinado pelo músico mediante mecanismos de controle das práticas

⁵¹ Como pudemos notar anteriormente ao observarmos a estrutura organizacional do curso técnico do Conservatório de Tatuí – SP e de algumas habilitações que compõem o curso de Bacharelado em Música da UFRJ, a organização desses cursos, que se fundam na “música popular” ou que a incorporam a seu currículo formal, se dá com base na seleção de apenas alguns gêneros e estilos musicais que compõem o grande escopo que pode ser abarcado pelo rótulo “ música popular”, notadamente o jazz e o choro.

⁵² COMISSÃO PARA OS ESTUDOS DA MÚSICA POPULAR, em: “Curso de música popular, uma ousadia” http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html (acesso em 27/04/2013)

musicais e de leitura, compreensão, entendimento da situação musical mais imediata que lhe é apresentada.

Dessa maneira podemos compreender que os cursos organizados de acordo com estes paradigmas objetivam fundar uma experiência escolar de música, no sentido da racionalidade, da retomada crítica, do controle absoluto do material que orienta e exprime a consciência musical, e segundo uma perspectiva de que o desenvolvimento deste nível de controle e domínio não tolhe a criatividade e a espontaneidade, do artista “criador”, ao contrário, permite o seu desenvolvimento, lhe “dá asas”.

Podemos então compreender os motivos da valorização do jazz e do choro pelas experiências pedagógicas de música popular que observamos. Estes são gêneros musicais onde a questão da improvisação, do processo de composição em tempo real tem, tradicionalmente, grande importância. O entendimento, por parte dos professores que organizam estes cursos, de que estes processos de improvisação não são infundados e se baseiam no domínio dos materiais musicais que caracterizam os gêneros e os estilos das composições musicais sobre as quais o músico improvisa, incita e norteia o processo educativo que se desenvolve em função de habilitar a criação e a improvisação musical. Ou seja, estes gêneros permitem e valorizam que o músico realize uma improvisação musical que é, na verdade, uma composição musical realizada em tempo real tendo por base composições originais pré-estruturadas e dominadas por ele. Consiste de um processo de “criação musical” que se realiza com base em aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos que estruturam a composição original e definem o seu estilo. Desta maneira entende-se que o estudo sistematizado destes aspectos, aliado ao treinamento técnico e a prática de improvisação sobre um repertório musical leve ao domínio desta arte de “invenção” musical.

Neste sentido podemos delinear uma diferenciação entre os cursos que promovem uma formação musical “erudita” e aqueles que promovem uma formação musical “popular”: o grau de hierarquização do campo que estrutura a atividade pedagógica desenvolvida nele. No primeiro caso o grau de hierarquização das práticas musicais é

bastante alto existindo em uma orquestra, por exemplo, posições bem definidas que supõem conhecimentos específicos, onde o compositor concebe, o regente organiza e o músico executa. Por conta disso atribui-se grande valor a “obra musical” escrita pelos compositores, que deve ser executada pelo músico em sua forma original. Dessa forma a divisão do curso de Bacharelado “erudito” entre as habilitações de Composição, Regência e Instrumento musical implica na existência de áreas específicas de desenvolvimento pedagógico, onde os estudos sobre “criação musical” ficam mais a critério dos alunos do curso de composição do que dos de instrumento onde há grande enfoque na técnica de execução musical. Já no caso do curso de música popular não há essa hierarquização tão acentuada e o músico é incentivado não só aos estudos técnicos, mas, também aos de criação, improvisação musical, tendo maior liberdade para rearranjar o material musical original ao seu modo.

Pode-se assim, compreender que se tratam de cursos específicos, mas que o músico egresso destes cursos de bacharelado em “música popular” e “música erudita” poderá adquirir, por meio da experiência pedagógica formal, uma compreensão global sobre música - que se relaciona com as ferramentas de compreensão musical desenvolvidas por ele através da realização de práticas musicais escritas. Poderá desenvolver também através do treinamento técnico instrumental uma habilidade técnica em certo instrumento musical específico, ou em especificidade da matéria, além de maior profundidade em alguns estilos musicais que a instituição mais valoriza e por meio dos quais direciona o processo educativo. Terá realizado um processo educacional formal consistente que lhe deverá proporcionar autonomia, de modo a poder organizar suas próprias experiências musicais não-institucionais, profissionais e pedagógicas que darão continuidade a seu desenvolvimento musical, após o término do curso.

Tal qual está delimitado no Artigo 1º da LDBEN e conforme estamos discutindo ao longo deste trabalho na questão da formação musical:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

A educação musical extrapola a experiência educacional formal. Mesmo aqueles que passaram por este percurso formal, se constituíram anteriormente através de experiências educacionais não-formais, informais de musicalização e continuarão este processo dinâmico de desenvolvimento musical posteriormente ao egresso do curso formal.

Para o candidato aos cursos de Bacharelado em música, o que desenhamos é um campo educacional formal e elitista que promove um tipo de ensino musical altamente especializado. Mas, nesse sentido, temos que destacar que esse é um campo educacional restrito em função dos motivos que o organizam. Primeiramente, no que diz respeito à formação dos *performers*, as exigências burocráticas colocadas atualmente pelo mercado profissional são muito baixas. Ou seja, músicos não precisam de um diploma oficial para atuar profissionalmente (mas precisam ter domínio de competências que tendem a ser desenvolvidas por meio da educação que é realizada no ensino superior, contudo, que também podem ser desenvolvidas no ensino técnico, e ainda através de um tipo não-formal de educação musical concentrada) o que acaba por barrar maior desenvolvimento do setor.

Por outro lado, os músicos precisam do diploma de nível superior para atuar na educação formal. Como já observamos anteriormente através de breve análise do projeto político pedagógico que organiza os cursos de música oferecidos pela UFRN, o bacharelado “Tem o objetivo de formar músicos de excelência aptos à performance *com possibilidades de seguir a carreira da docência.*” Dessa forma, além da formação musical, do treinamento técnico instrumental (função primeira da universidade brasileira: o bacharelismo), o ingresso na universidade abre portas ao desenvolvimento científico – Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado – que conduz à carreira docente no ensino superior.

Por conta disso o ensino superior de música promove a formação de pessoal altamente especializado: artistas, agentes culturais que poderão, a partir do desenvolvimento formal, prosseguir os estudos acadêmicos em função de tornarem-se professores no ensino superior. É válido, então, resgatarmos que, de acordo com as diretrizes estabelecidas na legislação brasileira, a implantação da música na educação

básica exige formação professoral, que por sua vez implica em necessária expansão dos cursos superiores de licenciatura em música, e que isto exige a implantação de Instituições de Ensino Superior e de Unidades de Ensino e Pesquisa em Música que, por sua vez evocam a necessidade de investimentos em recursos materiais e humanos – dentre os quais docentes para atuar na educação superior.

Poderíamos ressaltar que o momento atual é de expectativas em torno da educação musical, com possibilidade – imposta pela necessidade – de expansão em todos os seus níveis. Contudo, ao levantarmos as possibilidades de desenvolvimento formal de música que se apresentam aos cidadãos brasileiros das diferentes regiões do país, temos que destacar que, para a realidade do aprendiz, a pequena quantidade de cursos de graduação em música dificulta o acesso à educação musical formal. Sendo assim, ao não encontrarem as possibilidades de desenvolvimento musical no ensino profissionalizante os aprendizes decididos pela carreira musical, ou em busca de maiores conhecimentos sobre gêneros e estilos de música, irão recorrer a outras formas de satisfazer as suas necessidades de formação musical: em escolas e cursos não oficiais, mediante processos de pesquisa pessoais que conduzam estudos teóricos, treinamento técnico perceptivo e prática musical. Processos que se darão com e sem a ajuda de profissionais especializados no ensino de música, que contarão com a participação de diversos mediadores, e que ocasionarão o acúmulo de experiências conduzindo à formação musical individual.

Do acesso as instituições de ensino de música

Contrariamente à educação básica, nível em que a música tornou-se um conteúdo curricular obrigatório e deve ser oferecido a todos os cidadãos brasileiros, na especialização musical de nível técnico ou superior o direito ao processo educativo deve ser conquistado pelo próprio candidato que passa pelo crivo dos processos seletivos. Já pudemos compreender que as IES de música públicas e privadas estão distribuídas de modo bastante irregular pelo território nacional, dessa forma, pudemos notar que elas podem representar

aos candidatos barreiras econômicas, geográficas e culturais que precisam ser superadas para garantir a chance de uma educação superior.

A barreira econômica se mostra no fato de que aquelas instituições que são instauradas pela iniciativa privada vendem a atividade pedagógica, limitando-se a aqueles que dispõem de condições econômicas para financiar os estudos. Por outro lado, as instituições públicas oferecem cursos de música gratuitos, ou a um baixo custo. Já a barreira geográfica está em que nem todas as cidades brasileiras contam com o aparato de instituições especializadas no ensino de música. Como vimos, alguns estados brasileiros sequer tem IES de Música, mas mesmo nos estados onde esta educação formal se faz presente, a barreira geográfica se realiza. No estado de Minas Gerais, por exemplo, são 12 conservatórios públicos e 10 IES de música (entre públicas e privadas) que atendem as 853 cidades do estado, o que implica na necessidade de locomoção do aluno até as instituições. Dessa forma a barreira geográfica pode se traduzir também em um obstáculo financeiro.

Já a barreira cultural tende a ser imposta pelas próprias instituições através dos processos seletivos que possibilitam ou restringem o acesso à instituição. Esses processos consistem de provas – práticas e teóricas - que quantificam os conhecimentos dos candidatos no âmbito da cultura musical, e por meio das quais são selecionados os mais bem colocados, “mais aptos” para o ingresso na instituição. No caso do ensino de nível técnico, observamos, com breve análise do regimento interno do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí-SP, que os candidatos são submetidos a testes de aptidão em que os critérios de avaliação são: a percepção auditiva e as habilidades performáticas. Já no ensino superior a avaliação é mais aprofundada e os testes de aptidão e proficiência compõem parte importante do exame vestibular, onde são avaliados os detalhes técnicos do candidato, suas habilidades específicas na área da música.

Em entrevista concedida ao portal G1, em 2006, o professor Rogério Luiz Moraes Costa, então coordenador de graduação do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP) lembra que “o candidato que quer ser aprovado em um curso superior de música precisa ser "alfabetizado musicalmente", já que na universidade ele vai apenas

aperfeiçoar e aprofundar os seus conhecimentos.”⁵³ E o professor Carlos Fernando Fiorini, então coordenador de graduação do Departamento de Música da UNICAMP completa que, “O candidato precisar ter pelo menos uns cinco anos de experiência. Ele precisa saber tocar muito bem para ser aprovado”, e acrescenta ainda que “o curso superior funciona como uma pós-graduação, já que o músico não vai aprender a tocar na faculdade.”⁵⁴

Reconhecemos aqui um problema. Pelo fato do ensino musical não ser oferecido em todas as escolas dos níveis básico do ensino obrigatório, ao cidadão que deseja tornar-se músico profissional, realizar uma especialização musical em nível profissionalizante e se inscreve como candidato a um curso de nível técnico ou superior é exigido uma série de conhecimentos musicais que não vêm sendo transmitidos nas escolas da educação básica a todos os cidadãos. Como pudemos demonstrar, a despeito da lei da obrigatoriedade da música, existe ainda uma distância entre a educação musical e a realidade escolar. Deste modo o acesso a estes conhecimentos deverá ser alcançado pelo próprio aprendiz que precisará “garimpar” por conta própria pelo conhecimento que é exigido na avaliação para a aprovação nestas instituições de ensino formal.

Pode-se compreender, no entanto que, quando a cultura musical que é exigida e avaliada pela instituição é difundida no ambiente familiar, estes são conhecimentos que se apreendem de longa data, adquiridos através da familiaridade. Basta lembrarmos o processo de formação musical do Professor C, delineado no Capítulo 1, no qual observamos que, o avô, maestro, lhe transmitiu uma série de conhecimentos musicais objetivados e sistematizados como tais, e contribuiu decisivamente para a sua formação musical, como também as outras atividades difusas e informais vivenciadas por ele.⁵⁵ Deste modo, quando ao longo da formação musical o indivíduo participa de atividades de grupos que valorizam

⁵³ <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL356536-5604,00-CANDIDATO+A+FACULDADE+DE+MUSICA+TEM+QUE+SER+ALFABETIZADO+MUSICALMENTE.html> (Acesso em 22/04/2013)

⁵⁴ IDEM

⁵⁵ Vale também observar as considerações sobre familiaridade cultural com as obras de arte e educação não formal que são feitas por Pierre Bourdieu (2003, pp. 69 - 111).

e cultivam conhecimentos musicais objetivados, ou seja, que difundem a música através da escrita musical, como, por exemplo, as bandas marciais de música, além de se ter contato com estes conhecimentos é possível desenvolvê-los com maior profundidade.⁵⁶ Quando, porém, a música não é objeto de estudos objetivados, sistematizados, pelo grupo do qual o candidato fez parte no trajeto de seu desenvolvimento, cabe a ele buscar estes conhecimentos em outras fontes e apropriar-se deles mediante pesquisas particulares, ou estudos não-formais que conduzam à realização de atividades prático-teóricas e lhe permitam desenvolver as competências necessárias para receber avaliações positivas da instituição examinadora.

Percebe-se assim que esta forma de avaliação, que exige do candidato o domínio prévio de conhecimentos e habilidades que não vêm sendo transmitidos, desenvolvidos na educação formal em nível anterior, mensura as competências individuais que foram desenvolvidas fora das estruturas curriculares da educação formal, ou seja, competências que são desenvolvidas de modo não-formal e informal ao longo da formação e do desenvolvimento cultural do indivíduo. Assim, a seleção dos candidatos – mediante avaliação de suas habilidades e conhecimentos – elege apenas aqueles para os quais a cultura que é exigida e avaliada tornou-se, mediante longo processo de internalização, cultura subjetiva, interiorizada.

Podemos dizer que as instituições de ensino formal de música de nível técnico e superior promovem uma exclusão escolar daqueles que, por não terem tido as oportunidades de desenvolvimento musical garantidas ao longo de sua formação cultural, não desenvolveram o domínio de conhecimentos e habilidades que são por elas valorizados, requisitados, avaliados. O acesso a este tipo de ensino musical formal fica restrito a aqueles que desenvolveram estes processos não-escolares de educação musical e conquistaram

⁵⁶ Experiência de educação musical não-formal observada nas cidades de Botelhos-MG e Paulínia-SP e através da Banda Municipal Professor Pedro de Moraes, Banda Municipal Santa Cecília, em que o ensino de instrumentos de sopro acontece mediante a leitura musical e o treinamento técnico com o repertório musical.

através deles os conhecimentos e as habilidades que são exigidos e avaliados pelas instituições.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo interessou-nos observar as relações entre a música e a educação formal com o intuito de estabelecermos um contraponto necessário para que conseguíssemos situar a noção de autodidatismo e os diferentes tipos de processos educativos em relação a este universo formal. Iniciamos com um resgate histórico do desenvolvimento da educação musical no Brasil. Delineamos o trajeto da educação formal de música desde tempos iniciais do processo de constituição da sociedade brasileira, passando por diferentes estágios deste processo até culminar na atualidade em que este trabalho está inserido. Observamos que além desta educação formal, institucional que é legitimada por mecanismos legais que foram consolidados historicamente, outro tipo de educação musical não-formal, informal, sempre existiu e conviveu com ele.

Passamos por um estudo da legislação que circunscreve a inserção da música como conteúdo obrigatório do componente curricular de artes nas escolas brasileiras da educação básica. Podemos verificar que importantes passos foram dados para uma efetivação da educação musical nas escolas brasileiras, entretanto verificamos que entre a legislação e a realidade observada em 20 escolas da educação básica da rede pública de Campinas-SP há um descompasso evidenciando que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a educação musical venha a se estabelecer efetivamente em todas as escolas da rede pública do Brasil, pois os níveis de escolaridade da população brasileira são bastante heterogêneos entre as diferentes cidades e regiões do país. Constatamos também um problema de falta de professores e de preparo professoral, onde verificou-se que grande parte dos professores de arte que atuam na educação básica não dominam conteúdos musicais. Ao que nos parece esta situação pode ser revertida dentro dos próximos anos, via expansão recente dos cursos de licenciatura em música no Brasil em função da aprovação da lei 11.769/2008 que promove uma valorização do conhecimento musical na educação básica e,

consequentemente, uma valorização da área de Licenciatura em música no ensino superior. Todavia, observamos que a efetivação da educação musical na educação básica depende mais da organização curricular que fica a cargo de cada escola e dos profissionais que nela atuam do que da legislação em si.

Noutro momento dirigimos nossa atenção à educação musical profissionalizante de nível técnico e superior. Resgatamos as origens institucionais dos conservatórios de música no Brasil e pudemos localizar que esta edificação se deu com base em modelos que delimitavam a experiência educacional de música européia e de acordo com os interesses da elite cultural brasileira entre meados do século XVIII e XIX. Localizamos também as origens e a evolução histórica das universidades no Brasil, dando um panorama geral da sua constituição, do bacharelismo à tríplice função. Pudemos observar o caráter bacharelesco que marcou a fase inicial da universidade brasileira (em que os cursos isolados de formação profissional, fundados a partir da vinda da família imperial para o Brasil em 1808, passaram a ser aglomerados “em universidade”, a partir da década de 1920) e que somente após as Reformas Universitárias promovidas em 1968, as universidades viriam a adquirir as três funções que lhe são hoje atribuídas: o ensino a pesquisa e a extensão. Neste aspecto pudemos compreender que a história da música na universidade brasileira, se funde com a história dos conservatórios de música no Brasil, na qual o antigo Conservatório de Música da cidade do Rio de Janeiro, fundado durante o segundo império seria incorporado à Universidade do Rio de Janeiro na década de 1920 e se tornaria alguns anos mais tarde a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Levantamos ainda dados sobre as Instituições de Ensino Superior de Música no Brasil que são reconhecidas pelo MEC atentando para a sua distribuição geográfica e as especialidades em que desenvolvem o trabalho educativo. Neste sentido pudemos observar que recentemente houve grande aumento na quantidade de cursos de licenciatura em música, frente à relativa estabilidade dos cursos de bacharelado, que pudemos compreender são sempre específicos e não necessariamente contemplam os desejos por “formação musical” dos candidatos. Também que são poucos os cursos superiores e estão distribuídos de modo bastante irregular pelo território nacional. Há motivos para evocar a necessidade de investimentos no setor:

equalizar as oportunidades educacionais oferecidas aos cidadãos brasileiros das diferentes regiões do país e contribuir formalmente para a formação dos docentes para atuarem tanto educação básica como no ensino superior.

No que diz respeito à constituição do campo formal de ensino de música no Brasil, pudemos verificar também que a educação musical foi progressivamente se aproximando da “música popular”, tanto na educação básica e principalmente no ensino profissionalizante, técnico e superior. Pode-se assim inferir que há uma categoria formal consolidada pela tradição, a da “música erudita” e outra categoria emergente neste universo formal, a da “música popular”. Enquanto a primeira remete à fundação do Conservatório Brasileiro de Música no século XIX, a segunda é bastante recente remetendo ao final dos anos de 1980, a partir de quando estes cursos formais passaram a afirmar definitivamente a “música popular” dentro de suas experiências educacionais formais de música. Neste sentido destacamos o pioneirismo do curso de Música Popular da UNICAMP, fundado em 1989.

Por fim pudemos destacar que entre esta “música popular” e a “música erudita” que as instituições superiores transmitem há grande similaridade quanto ao modo de transmissão e apropriação dos conhecimentos musicais, pautados pela leitura e escrita musical em partituras e o desenvolvimento de uma relação analítica, crítica, erudita com o conhecimento musical. Além disso, observamos uma tendência de maior valorização de apenas alguns estilos musicais rotulados como “populares” tais como o “Jazz” e o “Choro”. Conseguimos também notar que os cursos formais impõem barreiras àqueles que desejam acessá-los: barreiras culturais, geográficas, econômicas. No aspecto cultural, pudemos destacar que o acesso à educação formal fica restrito àqueles que tiveram ao longo de seu desenvolvimento histórico as oportunidades de adquirir, por conta de um tipo de educação não-formal, informal, que incluem as pesquisas de desenvolvimento particulares, os conhecimentos e as habilidades que são exigidos como pré-requisito por estas instituições formais. Há, neste aspecto, um descompasso entre o que é exigido como pré-requisito no ensino profissionalizante e o que vem sendo transmitido, desenvolvido pelas escolas da educação básica onde a educação musical ainda caminha no sentido da institucionalização.

O fato de que o campo da educação musical no Brasil esteja ainda em constituição favorece observarmos que além da existência destes processos educativos musicais formais, compreendidos como legítimos, existem outros processos educativos que consistem parte importante da constituição musical, tanto daqueles que efetivaram uma especialização musical formal, quanto de outros que, não estando inseridos neste âmbito formal se profissionalizaram e atingiram alto nível de desempenho por conta de um tipo de educação não-formal de foco concentrado. Estes processos não-escolares de formação e desenvolvimento musical precisam ser levados em conta, tanto para refletirmos a organização da educação formal de música e a efetivação das propostas pedagógicas que serão implantadas na educação básica e no ensino superior, quanto para compreendermos melhor a própria natureza do desenvolvimento musical.

A formação musical de Hélio Delmiro

Apresentação

Neste capítulo enfocaremos o processo de formação musical do guitarrista violonista e compositor Hélio Delmiro. Descreveremos sua carreira profissional, o contexto cultural dos anos de 1950 e 1960, seu ambiente familiar, as relações profissionais desenvolvidas por ele e buscaremos remontar a dinâmica de seu processo de aprendizagem. Procuraremos observar de que maneira as atividades musicais vivenciadas junto ao grupo familiar conduziram-no na direção de estudos concentrados e atividades profissionais que favoreceram o seu desenvolvimento, culminando numa maturidade musical que consolidou a sua carreira artística. A partir da análise de seu processo de aprendizagem musical retomaremos algumas questões comparando o processo de aprendizagem desenvolvido por ele com aquele indicado pelo professor B, que diferentemente do músico se reconhece como “autodidata”.

Carreira

Entre as décadas de 1970, 80 e 90, o guitarrista, violonista e compositor, Hélio Delmiro foi um dos músicos mais requisitados do país. Ele trabalhou em shows e gravações de vários artistas, entre eles intérpretes como Elizeth Cardoso, Doris Monteiro, Nelson Gonçalves, Gal Costa, Elis Regina, Sarah Vaughan, Nana Caymmi, Zizi Possi, Fátima Guedes, Maria Creuza, Simone e Joana, e compositores - interpretes como Milton Nascimento, Chico Buarque, Ivan Lins, Edu Lobo, Tito Madi, Marcos Valle, João Donato, Sérgio Ricardo, João Bosco, Djavan e Beto Guedes. Acompanhou também Martinho da Vila, Beth Carvalho, D. Ivone Lara, João Nogueira, Marlene, a Escola de Samba Império Serrano, além de estar presente em toda a discografia da cantora Clara Nunes.⁵⁷

A carreira profissional de Hélio Delmiro começou a despontar nos meados dos anos de 1960. No início daquela década, por volta dos 14 anos, Hélio Delmiro começou a tocar profissionalmente em bailes do subúrbio carioca. Em 1965 integrou o quarteto que originou

⁵⁷ Para a construção deste histórico nos baseamos no trabalho de Manguiera (2006) e em outras informações coletadas através de diversos sites, blogs e portais de notícias na internet.

o grupo Fórmula 7, no qual trabalhou junto com o baterista Cláudio Caribé, o trompetista Marcio Montarryos e o baixista Luizão Maia. O conjunto esteve nas TVs Rio e Record de São Paulo, onde se apresentou no programa Rio Jovem Guarda que era comandado por Roberto Carlos.

Em 1967 integrou o Conjunto 3D, participando da gravação do disco *Muito na onda* juntamente com o pianista Antônio Adolfo, o contrabaixista Gusmão, o baterista Nelsinho e os cantores Eduardo Conde e Beth Carvalho. Em 1968 esteve ao lado do saxofonista Vitor Assis Brasil na gravação do disco *Trajeto*. Nesta época trabalhou também com o pianista Luiz Eça, integrante do conjunto Tamba Trio.

Em 1972, a convite de Luizão Maia o músico passou a integrar o grupo de Elis Regina, acompanhando a cantora por três anos em turnês pelo Brasil, Japão, América Latina e Europa. Participou da gravação também dos álbuns *Elis e Tom* e *Elis, essa mulher*. Em 1975, Delmiro, produziu os discos *Claridade* de Clara Nunes, e *Vem que tem* de João Nogueira.

O currículo de Hélio é extenso. No cenário internacional participou da gravação de dois álbuns da cantora Sarah Vaughan: *O som brasileiro de Sarah Vaughan*, de 1977 e *Exclusivamente Brasil* de 79. Ele participou também de trabalhos com o cantor e compositor Michael Franks, gravando com Wilton Felder, Larry Carlton, João Palma, João Donato, Ray Armando e Michael Brecker. E ainda de trabalhos com a cantora nipo-brasileira Liza Ono e com o saxofonista argentino Gato Barbieri.

No segmento da música instrumental ele participou em 1978 do primeiro “Festival de Jazz Montreux SP”, em duo com o pianista Luiz Eça e integrando o trio de guitarras ao lado de Larry Courtyel e Phillip Caterine. Nesta época a revista americana *Down Beat*, publicou um Ranking em que Hélio Delmiro aparecia entre os cinco maiores guitarristas do mundo. Em 1979, ele voltou para a segunda edição do festival, lançando seu primeiro LP, *Emotiva*, e apresentando-se também em duo com o guitarrista Joe Pass.

Em 1981, lançou o disco *Samambaia* em duo com o pianista César Camargo Mariano. Em 1982, apresentou-se no “Jazz Fest Berlin”, na Alemanha. Em 85, participou com seu conjunto do primeiro “Free Jazz Festival” no Brasil. No ano seguinte, juntamente

com César Camargo Mariano e Paulo Moura, apresentou-se no “Festival de Jazz da Espanha”.

Em 1991, apresentou, na Sala Cecília Meirelles, no Rio de Janeiro, o show “Helio Delmiro in concert”, cuja gravação ao vivo resultou no álbum, *Romã*. O álbum que foi lançado em 1992, excursionou pelo Brasil numa série de seis shows com o contrabaixista John Patitucci, o pianista Joe Calderazzo e o baterista Carlos Bala. Em 1996, realizou uma semana de shows na casa carioca Mistura Fina, com o compositor e violonista Carlos Althier, o “Guinga”. Este evento foi considerado pelo jornal O Globo o “melhor show instrumental do ano”.

Entre 1989 e 1991 produziu e apresentou, em parceria com João Nogueira o programa “Jazz entre amigos” veiculado pela rádio Record do Rio de Janeiro. Foi responsável também, ainda em 1991, pela fundação gravadora Line Records, especializada no segmento de música gospel, sendo seu diretor durante cerca de um ano.

No ano de 1998, em Nova York, Hélio Delmiro participou e dirigiu o show “Tributo a Elis Regina”. Neste ano, apresentou-se com o saxofonista Sadao Watanabe no Teatro Municipal de Niterói e participou do projeto “Chorando Alto”, no SESC Pompéia (SP), que homenageou Jacob do Bandolim e teve como convidado o pianista e arranjador Clare Fischer. Em duo com Fischer, apresentou-se, no ano seguinte, na casa de shows *The Jazz Bakery*, na Califórnia. Desta parceria resultou o CD *Symbiosis*, uma produção independente realizada no estúdio particular de Clare na Califórnia. O lançamento no Brasil ocorreu em 2000, com shows em São Paulo, Rio de Janeiro, e Brasília.

Nesta mesma época, Delmiro fez uma série de apresentações solo, totalizando dezessete concertos por várias cidades brasileiras. Em 2001, ele retornou à Califórnia. Na época, o músico fez, ao lado de Clare Fischer, seis apresentações no *The Jazz Bakery*. O jornal “Los Angeles Times” publicou críticas favoráveis a este trabalho, as quais foram assinadas pelo crítico de jazz Don Heckman.

O reconhecimento pelo trabalho de Hélio Delmiro lhe valeu alguns convites para atuar no campo da educação musical através de cursos e workshops de música. Ele ministrou aulas de guitarra e violão nas edições XVI e XVII do “Curso Internacional de verão da Escola de Música de Brasília (CIVEBRA)”; Participou, como professor

concertista, do “Seminário Latino-americano de Violão”, ocorrido durante o “26º Festival de Inverno de Campos do Jordão”, retornando à 30ª edição do evento em 1999, como professor de guitarra e violão. Em 2001, ministrou oficina de violão no “4º Festival de Verão de Pedro Leopoldo” e em 2005, realizou workshop e show de lançamento do CD *Compassos* na mostra/festival “Brasil Instrumental”, promovida pelo Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, de Tatuí (SP).

Em de 2007 participou do show de homenagem ao nascimento de Baden Powell, na sala Municipal Baden Powell, em Copacabana. Em 2008 se apresentou no “Festival História da Guitarra”, em Moema, São Paulo. E em 2009, no SESC Paulista, Hélio Delmiro realizou a gravação do programa “Instrumental SESC Brasil”.

O ano de 2010 foi marcado por uma homenagem de violonistas a Hélio Delmiro, realizada no Teatro Municipal de Niterói. Também por apresentações suas no SESC Tijuca e ainda um show em parceria com o guitarrista e arranjador uruguaio Leonardo Amuedo. O ano de 2011 continuou com inúmeras apresentações das quais pode se destacar as realizadas no V Ciclo Violonístico de Niterói; na sala Baden Powell, no Rio, em comemoração aos seus 50 anos de carreira; e do programa *Sr. Brasil* da TV cultura. Além da apresentação em parceria com o trio Azymuth, na Barra da Tijuca, Rio, no Circuito Instrumental Brasil 2011. Em 2012 Delmiro integrou a temporada 2012 do Azymuth, em diversas cidades do Brasil; Apresentou-se também com seu quarteto instrumental no SESC/SP, e no “10º Rio das Ostras Jazz e Blues Festival”.

No ano de 2013 o músico esteve ao lado de Heraldo Dumonte e Olmir Stocker (“Alemão”) no espetáculo “Trilogia da guitarra brasileira” SESC/SP em três shows, um dos quais registrado e divulgado pela TV SESC. Apresentou também com seu quarteto no SESI in Jazz Festival, no Rio de Janeiro. Ainda este ano Hélio participou como convidado especial dos shows de comemoração aos 40 anos de carreira do quarteto Azymuth e em apresentações de seu próprio trabalho de instrumentista compositor e improvisador.

Discografia

Na carreira autoral, Hélio Delmiro tem, até o momento sete álbuns:

* *Emotiva*, gravado em 1980 cujos músicos participantes são: Luiz Avelar no piano; Jota Moraes no vibrafone; Paulo Russo no contrabaixo; Pascoal Meirelles na bateria e Danilo Caymmi, na flauta.

* *Samambaia*, em parceria com o pianista César Camargo Mariano, foi gravado em 1981 e relançado em 2003.

* *Chama*, gravado em 1984 com os músicos: Fernando Martins no piano; Marinho Boffa no teclado; Bob Wyatt, na bateria e percussão; Nico Assumpção no baixo acústico, elétrico e fretless; Téo da Cuíca na percussão e Adriana Prista, flautim.

* *Romã* de 1991 com os músicos: Rique Pantoja no teclado; Nico Assumpção, contrabaixo e Carlos Bala na bateria.

* *Symbiosis*, em parceria com Clare Fischer gravado em 1999.

* *Violão Urbano*, um álbum solo do instrumentista gravado em 2002

* *Compassos*, gravado em 2004, teve a participação dos músicos Bruno Cardozo, teclado; Jorge Helder, contrabaixo e Jurim Moreira, bateria.

Por que Hélio Delmiro?

Hélio Delmiro se consolidou como uma referência do violão e da guitarra brasileira. Ao observarmos as especificidades do processo de desenvolvimento realizado por ele com esses instrumentos musicais pode ser possível compreendermos mais profundamente como ele alcançou alto nível de desempenho musical fixando-se no meio musical como músico compositor e improvisador. Buscaremos organizar a dinâmica do processo de aprendizagem do músico e refletir de que maneira e em que intensidade as variadas atividades musicais realizadas por ele favoreceram a esse desenvolvimento mediante produção de um estilo peculiar de enunciação musical nesses instrumentos.

Além do fator instrumental-musical, que permite comparar as atividades realizadas pelo músico com aquelas realizadas pelos professores e estudantes de violão aprofundadas

no primeiro capítulo, outras razões por termos escolhido seu nome para integrar esta pesquisa são o interesse que temos por seu trabalho musical e o fato de que já existirem outros trabalhos acadêmicos sobre ele, tais como os de Manguiera (2006) e Gomes (2012). Estes trabalhos abordaram questões musicológicas, como seu o estilo de composição e improvisação musical e tornam-se importantes fontes de interlocução, habilitando-nos ao diálogo e a discussão de pontos importantes para o assunto aqui desenvolvido.

Estamos certos, contudo, que outros músicos podem ser tomados como exemplos para favorecerem a discussão de algumas questões que levantamos. Ainda assim, o exemplo pode favorecer uma série de reflexões: o músico se consolidou dentro da vertente da “música popular” e acumula no currículo gravações de discos e participação em espetáculos e festivais em âmbito nacional e internacional, como instrumentista compositor e improvisador - acompanhando artistas como *sideman*, produtor musical e através de seu próprio trabalho autoral. Ao mesmo tempo faz parte de uma geração de músicos cujo processo de formação remete a um momento histórico em que o tema “música popular” ainda não figurava nas propostas profissionalizantes de educação musical formal e costuma ser rotulado previamente como “autodidata”.

A recente valorização da “música popular” no ensino formal exige revisarmos alguns conceitos, como “autodidatismo” e “formação musical”, chamando a atenção para as diferentes formas de produção e organização de conhecimentos musicais e evidenciando a importância de cada uma dessas formas em processos de aprendizagem. Assim, o exemplo do músico pode permitir destacar os diversos modos de organização e a intensidade dos variados processos de aprendizagem desenvolvidos por ele, e também, a forma de entrelaçamento entre esses diferentes processos ao longo de sua trajetória de formação. Pode reforçar a noção que a educação não está restrita aos currículos e as atividades escolares, ainda assim podendo ser aproximada delas, e ainda, favorecer observar uma forma eficiente de aprendizagem e desenvolvimento musical, que inclui atividades orientadas e desenvolvimentos particulares.

O suposto autodidatismo

Chegamos até o nome de Hélio Delmiro por meio das pesquisas preliminares que nos conduziram à realização deste trabalho. Em tais pesquisas realizadas através de revistas (Guitar Player, Cover Guitar e Modern Drummer) e sítios na internet (*blogs* e portais de notícias) encontramos informações cruzadas sobre o “autodidatismo” de alguns expoentes da Música Instrumental Brasileira: Toninho Horta, Guinga, Naná Vascoscelos, Arismar do Espírito Santo, César Camargo Mariano e Hélio Delmiro.

Algumas dessas informações sobre Hélio Delmiro podem ser, assim, representadas:

O violonista Hélio Delmiro de Souza, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 20 e maio de 1947. (...) Aos 14 anos, entusiasmado pela bossa nova, dedica-se inteiramente ao violão. *Autodidata*, aos poucos foi apurando a sua técnica e começou a integrar o conjunto de Moacyr Silva, trabalhando em bailes e excursionando pelo Brasil...⁵⁸

Ou ainda:

Hélio Delmiro - *Violonista autodidata*, adolescente já acompanhava cantores em apresentações por bares; aos 18 anos, com Cláudio Caribe, Luizão Maia e Márcio Montarroyos, formou o quarteto Fórmula 7, grupo de vida breve. Seguiu então tocando em bares cariocas e participando de *jams*. Numa dessas sessões, conheceu o saxofonista Victor Assis Brasil, que o convidou a participar do álbum Trajeto. Em seguida, excursionou pelo Brasil com Antônio Adolfo e acompanhou artistas como: Clara Nunes, Elizete Cardoso e Milton Nascimento. Apresentou-se na Europa e Japão ao lado de Elis Regina e gravou o clássico Elis e Tom. Participou do álbum em que Sarah Vaughan interpreta apenas músicas brasileiras. Em 2004 lançou Compassos, mescla de composições próprias com standards americanos.⁵⁹

E também,

Hélio Delmiro is a refined, *self-taught* musician who developed a distinctive Brazilian jazz style on the violão (acoustic guitar), taking the guitar mostly when amplification is needed. He has worked with many a great international names in jazz and popular music in general, and has been praised by great critics and jazz journalists as well.⁶⁰

⁵⁸ http://www.clubedejazz.com.br/ojazz/jazzista_exibir.php?jazzista_id=196 (Acesso em 05/07/2012)

⁵⁹ http://www.revistafator.com.br/ver_noticia.php?not=189075 (Acesso em 05/07/2012)

⁶⁰ Hélio Delmiro é um *músico autodidata* refinado que desenvolveu um estilo distinto de jazz brasileiro no violão, usando a guitarra principalmente quando a amplificação é necessária. Ele já trabalhou com muitos

Assim como estes exemplos é possível encontrar outras informações desencontradas em *sites* e *blogs* na internet que apresentam resenhas de shows, ou biografias não-oficiais do músico, destacando o seu *autodidatismo*.

Porém, a rotulação é evitada pelo próprio músico, com quem pudemos conversar sobre o assunto. Para ele

Este negócio de autodidata não existe. Eu vejo isso aí até como um termo pejorativo. Isso aí só desvia a atenção para o fato que eu estudei e eu estudo até hoje. Eu estudei com o Jodacil Damasceno e estudei harmonia com o Ian Guest e eu continuo estudando. (Hélio Delmiro).

Ele demarca ter contado com a participação de alguns professores nestes processos de aprendizagem e desenvolvido uma rotina de estudos que lhe favoreceu consolidar um conhecimento musical concreto, por conta disso a rotulação não seria a mais adequada para contemplar esse processo de formação.

Breve reflexão sobre o “autodidatismo”

Ao expandirmos a noção de educação pelo conceito de cultura, conseguimos compreender que o “autodidatismo” não é algo absoluto, que caracterizaria uma espécie de “essência natural” e exclusiva dos “músicos autodidatas”, tampouco algo abstrato, pois está situado em relação à educação formal e também guarda uma relação com a educação não-formal e a informal. Assim pode ser interpretado com um processo de aprendizagem composto por espécies de “pesquisas particulares” - realizadas em diversos níveis de objetividade e organização que conduzem à seleção de conteúdos (estéticos, ou pedagógicos) e ao processamento das informações coletadas através da realização de atividades e estudos que são requisitados, acessados, conduzidos pelo próprio estudante que visa atender seus anseios mais eminentes de aprendizagem musical. Essas atividades estão

grandes nomes internacionais do jazz e da música popular em geral, e tem sido elogiado também por grandes críticos e jornalistas de jazz. (tradução nossa)

<http://www.allmusic.com/artist/helio-delmiro-mn0000571619> (acesso em 11/06/2013)

integradas a outras formas de apropriação de informações e desenvolvimento de competências, juntamente com um tipo de aprendizagem difusa e informal, resultante dos processos de socialização musical, pela participação em atividades musicais e práticas coletivas não-sistematizadas de música, e ainda, podem aparecer associadas a outras formas organizadas de apropriação dos conhecimentos, que passam pela orientação profissional de professores (formais e não-formais) que definem conteúdos e metodologias de trabalho a serem desenvolvidos.

Entretanto, dentre os pontos que tornam a noção de autodidatismo problemática, consta que há uma mítica em torno desta rotulação. O termo induz a uma suposição de autonomia através da qual a reflexão sobre a ausência de professores no processo de aprendizagem tende a ser interpretada como ausência de mediadores levando à noção que o autodidata “se fez por si”, tão só e unicamente através de suas forças “naturais”. Neste sentido esta concepção é sublimada por alguns mitos românticos sobre a música, os músicos e sobre o ato de criação musical como algo a-referencial, a-histórico, e a-cultural. Algumas concepções descontextualizadas projetam que o “músico autodidata” não precisou passar por um processo de aprendizagem e desenvolvimento, não realizou atividades ou estudos independentes que conduziram à sua formação. Supõem assim que o “autodidata” não tenha um conhecimento e que sua competência não tenha demandando nenhuma prática, nenhum esforço, nenhum estudo, nenhum desenvolvimento.

Tal noção, embora seja costumeiramente articulada em discursos que procuram de alguma forma, elevar os músicos numa dimensão simbólica, colocando-os num nível superior em relação aos outros seres humanos - tal como se pode ver no excelente trabalho de Schroeder (2005), que analisa e critica essa posição ao observar que ela legitima o privilégio cultural de alguns em relação à privação cultural de outros, estruturando o próprio campo da música -, na realidade tende a desvalorizar o trabalho realizado pelo músico, a relativizá-lo ou mesmo considerá-lo irrelevante. Dessa maneira, entendemos que evitar a rotulação de “músico autodidata” implica em afastar o “mito da inferioridade do músico popular” e em chamar a atenção para o processo de aprendizagem desenvolvido que costuma ser ofuscado pelo rótulo.

Contextualização histórica

Hélio Delmiro nasceu em 20 de maio de 1947 na cidade do Rio de Janeiro. Um ano antes, em 1946, destaca Zan (1996), a gravadora

(...) Continental lançou o seu maior sucesso, que viria contribuir para mudar os rumos da música popular brasileira. Trata-se do samba-canção “Copacabana”, de João de Barro (Braguinha) e Alberto Ribeiro, interpretado por Dick Farney. Composto em 1944, em resposta à solicitação de Wallace Downey sobre uma canção que identificasse um night club inaugurado em Nova Iorque em homenagem a praia de Copacabana, o samba contou com arranjo de Radamés Gnattali. Escrito para orquestra de oito violinos, duas violas, violoncelo, oboé, piano, violão, contrabaixo e bateria, o arranjo continha o glamour dos temas dos musicais americanos e provocou reações dos mais conservadores que diziam que aquilo não era samba. Eram ingredientes bem ao gosto de uma nova classe média ascendente no Brasil do pós-guerra. (...) o grande sucesso de vendas de Copacabana inspirou outros lançamentos com canções interpretadas por Dick Farney, todos com grande aceitação pelo público. Vários compositores importantes na época aderiram ao estilo, produzindo sambas memoráveis como “Sábado em Copacabana”, de Dorival Caymmi e Carlos Guinle; “Barqueiro de São Francisco” de Alberto Ribeiro e Alcir Pires Vermelho; “Um cantinho e Você” e “Ponto Final”, de José Maria de Abreu e Jair Amorim, todos gravados por Dick Farney. Este novo estilo inspirou outros interpretes como Lúcio Alves e Nora Ney. Pode-se perceber pelas características melódicas, harmônicas, orquestrais e interpretativas que esse novo repertório foi precursor da Bossa Nova. (ZAN, 1996, p. 68-69)

Este autor que estudou este contexto histórico realizando uma extensa revisão bibliográfica observa que a eclosão e a consolidação da Bossa Nova não esteve desvinculada da conjuntura política e cultural do país. Seu desenvolvimento está associado ao “clima” (político e cultural) do governo Juscelino Kubtischek e à promessa de desenvolver o país de “50 anos em 5”; à expansão da classe média carioca; à ascensão vertiginosa do bairro de Copacabana entre os anos de 1940 e 1960; ao fechamento dos cassinos em 1946, no Brasil; à conseqüente proliferação de pequenas casas noturnas que favoreciam à formação de espetáculos musicais organizados em pequenas formações instrumentais. Também se deveu ao apogeu do rádio como definidor de uma estética cultural de massas (representada por marchinhas de carnaval, boleros, sambas-canção, baiões, tangos, rumbas, etc.) que provocou uma reação de setores médios da sociedade gerando uma “demanda insatisfeita” com esta produção fonográfica; e ainda com o desenvolvimento de uma base técnica, com o

incremento tecnológico do sistema de gravação que favoreceu um registro mais apurado do som em “alta fidelidade”. (ZAN, 1996, 96-97)

Além disso, o autor destaca que a “revolução estilística da Bossa Nova” está, em grande parte, relacionada “com o desenvolvimento e a expansão da indústria cultural nos Estados Unidos” (ZAN, 1996, p.103). Observa, através de dois estudos, que após a Segunda Guerra Mundial intensificou-se a entrada de produtos culturais (filmes, publicações e discos) norte americanos no Brasil. E ainda, baseado em Medaglia (1986) irá destacar que

(...) as influências da cultura de massas norte-americana tornaram-se mais fortes. Além de criar novas expectativas de consumo no público, a chegada desses bens culturais passou a influenciar de maneira mais acentuada os músicos brasileiros. Muitos arranjadores (...) procuravam reproduzir o *glamour* das orquestras americanas. Instrumentistas passaram a estudar, através de gravações em discos, os estilos dos músicos de *jazz* norte americanos. (...) A música popular norte-americana foi, portanto, referência para muitos dos músicos que se integraram ao movimento como Johnny Alf, Carlos Lyra, Roberto Menescal, Ronaldo Boscoli, Baden Powell e o próprio Antônio Carlos Jobim. (ZAN, 1996, 103, 104)

Saraiva (2008), que também estudou o contexto histórico que levou à emergência da Bossa Nova, chama a atenção que a década de 1950 foi marcada por embate entre “saudosistas” e “modernistas” que argumentavam respectivamente sobre a “descaracterização” e a “modernização” do samba, por conta da “influência do jazz” na música brasileira. Ao descrever o cenário noturno e boêmio do bairro de Copacabana na década de 1950, esta autora observa que com a proliferação de boates e casas noturnas no bairro consolidou-se um importante mercado de trabalho para músicos. Destaca que o repertório musical dessas casas era fortemente marcado pelos modismos, pela “música de entretenimento”, mas também que, estes eram também locais de experimentações principalmente através das “canjas” e *jam sessions* que também eram realizadas no local.

É possível observar através de seu trabalho que na medida em que os gêneros e estilos musicais advindos do exterior - tais como rumbas, boleros, mambos, tangos - principalmente o jazz (hot jazz) se consolidavam no repertório, e eram difundidos através de novas composições e arranjos (de “sambas tocados como se fossem jazz”, ou “jazz

tocados como se fossem samba”) e se proliferavam as *jam sessions* por espaços públicos em eventos, apresentações, espetáculos, festivais, emergiu um discurso nacionalista que se contrapôs a esta influência exterior, vendo nela um perigo de desvirtuamento dos valores nacionais legítimos - representados no samba que havia se consolidado como símbolo da brasilidade nas décadas anteriores. Por outro lado, ao passo em que para alguns críticos mais conservadores a aproximação com o jazz era vista como algo ruim, por perda das raízes ou rendição ao imperialismo, para os aficionados pelo jazz, e para os músicos que integraram o movimento, esta incorporação era uma questão de modernização e sofisticação do samba, principalmente no que diz respeito ao quesito harmônico. (Saraiva, op.cit.)

Esta autora nota que o desejo de modernização coincidia com o ideário de modernidade que era cultivado no Rio de Janeiro no período, sobretudo no cenário noturno de Copacabana. Observa também que a modernização do samba se deu através de um tratamento jazzístico (que era associado com o “novo”, o “moderno”). Neste sentido explicita que os músicos e compositores que realizaram esta aproximação tinham

Em lugar de uma postura desconfiada e negativa em relação às músicas veiculadas pela *mass media*, uma relação positiva e interessada pelas “novidades” por ela apresentadas, superando-se assim uma fragilidade iminente e a decadência subsequente, quando vista sob o viés, folclorista, para uma absorção estratégica e até mesmo criativa (SARAIVA, 2008, p.95).

E podem, por isso, ser aproximados dos ideais de “brasilidade mestiça” de Mário de Andrade, - ainda que deslocado do universo erudito como na proposta mariodiandradiana para a popular via “elevação estética” e “sofisticação” do elemento símbolo da brasilidade através do “jazz moderno” - e “incorporação antropofágica” de Oswald Andrade, segundo a qual a incorporação do “outro” deve ser espontânea, instintiva, ativa em contraste com a tradição livresca, bacharelesca. (Saraiva).

Formação: núcleo familiar

Seguindo a linha histórica vemos que a formação cultural de Hélio Delmiro coincidiu com o momento de desenvolvimento da Bossa Nova na cidade do Rio de Janeiro. Através desta contextualização conseguimos situar o ambiente cultural mais amplo no qual ele estava inserido no Rio de Janeiro nas décadas de 1950 e 1960. Por estar imerso neste contexto histórico e social, Hélio foi integrado a ele, tendo vivenciado este “clima” e se desenvolvido mais ou menos de acordo com esta cultura. É possível destacar que sua inserção nesta cultura musical não se deu de modo superficial, mas foi intensa desde o núcleo familiar.

Aos cinco anos de idade Hélio foi presenteado pelo irmão mais velho, Juca, com um cavaquinho. Este gesto incitaria o garoto à realização da atividade musical e daria início a um processo de desenvolvimento com os instrumentos musicais que encontraria noutro irmão mais velho, Carlos, uma fonte de mediação e interlocução. Carlos participava do mercado profissional de música existente e condicionou um ambiente cultural otimizado que favoreceu a aprendizagem do irmão.

Em depoimento a TV SESI, durante o especial “A trilogia da guitarra brasileira”, o músico remonta o caminho que o levou até a guitarra elétrica descrevendo a dinâmica do processo de aprendizagem desenvolvido no ambiente familiar.

Na verdade eu comecei por curiosidade num cavaquinho com uma cordinha só. Aí depois, o violão lá encordado, comecei a mexer com o violão. E esse meu irmão o Carlinhos, logo depois de mim, era uma família de sete irmãos. O Carlinhos começou a trabalhar com o violão, com... um grupo que tocava na TV Tupi, num programa infantil que chamava Clube do Guri. E o Carlinhos tocava ali e ali ele conheceu um pessoal da bossa nova que começou a passar pra ele coisas da bossa nova né, e no piano, e ele começou a dedilhar um piano, porque tínhamos um piano em casa também. (...) Mas ele se sentia sozinho e ele queria alguém tocando com ele e começava a passar pra mim as coisas do violão. E eu fui tocando ali. Só que eu relutei por muito tempo, por causa do... Os acordes eram acordes dissonantes né e o meu negócio eram os acordes simples. (...) Eu fui pegando, pegando, pegando e aí me apaixonei pela bossa nova que é aquela forma de tocar totalmente diferente. De repente eu me vi num momento de ter que tocar mais alto, envolvendo outros instrumentos, bateria, sopro e tal, e aí tinha que tocar guitarra, e ele tinha ganho uma guitarra de presente de um ex-cunhado nosso, né. O cara deu uma guitarra de presente pra ele. E foi aquela guitarra que

eu comecei a usar. Foi aí que a guitarra surgiu na minha vida. (Hélio Delmiro. Em “Trilogia da Guitarra Brasileira”)⁶¹

Podemos notar que a música era uma prática cultural valorizada no ambiente familiar, onde Hélio pode ter acesso a vários instrumentos musicais, tais como o piano, o violão, o cavaquinho e a guitarra. Pode-se destacar a importância de Carlos em seu processo de aprendizagem musical: ele incentivou a participação de Hélio integrando-o e envolvendo-o nas atividades musicais que realizava.

Funcionando como um mediador entre o garoto e a atividade musical, um vetor cultural, mas também como um propulsor, um motivador, como uma espécie de professor dedicado, Carlos contribuiu para a iniciação de Hélio no instrumento musical, favorecendo seu caminho até aquela linguagem musical que se desenvolvia na época (a bossa nova). Nota-se, na citação acima, que ele transmitiu uma série de informações sobre modos de execução técnico-musical de um repertório de bossa nova no violão e realizou isto junto com o irmão. Pode-se observar ainda a dinâmica deste processo inicial de aprendizagem musical de Hélio Delmiro, desde o interesse pela realização da atividade valorizada no ambiente familiar, passando pela aprendizagem dos primeiros acordes no violão até os acordes “dissonantes”, mais difíceis, mediante estudo do repertório de bossa nova e culminando na introdução da guitarra.

A importância do irmão Carlos na aprendizagem de Hélio revela grandes contribuições no processo de transmissão cultural realizada no ambiente familiar para a formação musical. Reforça também a importância da realização de atividades musicais como forma de desenvolvimento de competências e aquisição de uma linguagem musical.

Esta influência do irmão extrapolou inclusive o nível da relação inter-pessoal direta (da transmissão direta de conhecimentos e da socialização da prática musical) e condicionou, por conta da atividade profissional desenvolvida pelo irmão, um ambiente cultural que intensificou as possibilidades de realização de atividades musicais para Hélio no ambiente familiar. Carlos trabalhou também ministrando aulas de violão em sua casa, que era frequentada por alguns estudantes do instrumento com os quais Hélio interagiu. Em

⁶¹ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=cDCZZauGpQA> (Acesso em 20/07/2013)

depoimento a Mangueira (2006), o músico descreve que aproveitava para tocar junto com os alunos de seu irmão e praticar improvisação.

(...) tocando com um aluno do meu irmão (...) eu ficava na varanda, (...) sentado, lá na escada... e ele ficava fazendo as harmonias de *Menina feia*, (...) *Garota de Ipanema*, *Corcovado*... e eu ia tateando, ali, aquelas notas, aonde o meu entendimento alcançava. (Hélio Delmiro. Em MANGUEIRA, 2006, p. 7).⁶²

A consolidação desse interesse pela improvisação musical pode ser relacionada ainda ao contexto cultural mais amplo da época, onde o jazz tinha um alto valor tal como expusemos com Zan (1996) e Saraiva (2008). Ao consolidar esses conhecimentos o músico passou a se esforçar no sentido de desenvolver um estilo próprio de entonação musical.

Eu tinha um interesse muito grande por improvisação, nem que eu usasse duas notas, três notas, mas eu procurava fazer fora da linha melódica novamente alguma coisa improvisada, né. E isso foi virando uma linguagem que eu fui desenvolvendo, mas eu ouvia muito pouco do meu instrumento, por isso que ficou uma coisa diferente. (Hélio Delmiro. Em Trilogia da Guitarra Brasileira. TV SESC, 2012)

A questão do desenvolvimento do estilo pessoal será abordada posteriormente. Para o momento gostaríamos de destacar que, de acordo com a perspectiva que estamos desenvolvendo, existem diferentes tipos de processos educativos que extrapolam a noção tradicional de pedagogia (como algo encerrado num currículo formal) e se expandem através das relações de cultura, consolidando e solidificando saberes e conhecimentos. Destaca-se a importância das atividades desenvolvidas no ambiente familiar e a intensidade com que o irmão Carlos influenciou Hélio a trilhar um caminho no qual ele viria se afirmar.

⁶² Ao nos pautarmos pela data de composição e lançamento das músicas citadas por Hélio podemos notar que este acontecimento está situando no início dos anos de 1960 durante sua adolescência. "Garota de Ipanema" foi composta em 1962 por Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim. A música foi lançada em 1963 com na interpretação do "Tamba Trio". "Corcovado", música de Antonio Carlos Jobim foi lançada originalmente em 1960 na interpretação de Sylvia Telles. "Menina Feia" composição de Luvercy Fiorini e Oscar Castro Neves, foi gravada no segundo LP do grupo *Os Cariocas* lançado em 1958 pela Colúmbia – Brasil. Posteriormente a música foi gravada por Lúcio Alves e integrou o disco *Bossa nova mesmo* uma coletânea de lançada em 1962 pela Philips. Castro (1990); (<http://www.luciverissimo.com.br/oscariocas/discografia.htm>) (<http://cliquemusic.uol.com.br/discos/ver/bossa-nova-mesmo--carlos-lyra--lais--lucio-alves--silvinha-telles--vinicius-de-moraes-e-conjunto-oscar-castro-neves>); (<http://cifrantiga2.blogspot.com.br/2007/07/sucessos-de-1960.html>)

A “música dentro da noite”: os bailes e o saber de experiência

Outro importante contexto de aprendizagem e fixação de conhecimentos se deu com as relações de trabalho desenvolvidas pelo músico. No início dos anos 60 e por volta dos 14 anos de idade, Hélio começou a trabalhar inserindo-se no circuito profissional de música tocando em bandas de baile. O músico atribui grande parte de sua competência em performance musical (relacionando percepção auditiva, harmonia e improvisação) à experiência adquirida nestas situações de performance musical, durante os bailes.

No baile você vai tocar e nem sabe o que vai tocar. O cantor “chama” a música, mas ele não fala o nome da música ele dá um sinal: levanta o braço, mão fechada, um dedo é dó, dois dedos é ré... Ali ele começa em dó e já passou pra fá, quando vê ta em lá bemol e passou pelos 12 tons e começou de novo e você ta tocando junto. Aí, ou você toca ou não toca. (Hélio Delmiro)

Dessa forma, Hélio avalia a importância dos bailes em sua formação musical como algo que extrapola as competências que podem ser desenvolvidas através de um estudo individualizado: “Você quer aprender a tocar, vai tocar, vai fazer baile. Não adianta ficar só estudando escala.”

Ele relata algumas histórias de situações de trabalho, gravações “de rotina” em estúdios entre as décadas de 1970 e 1980 que sob a pressão da gravação “ao vivo e junto com a orquestra”, conseguiu reverter situações que seriam desfavoráveis pra si, por conta da “experiência do baile, de tocar.” onde consolidou grande experiência com a improvisação musical. Destaca ainda, em depoimento à Mangueira (2006) duas características do seu estilo que foram desenvolvidas com o auxílio destas experiências: o uso das “oitavas e o assovio junto com a guitarra.”

Dessa forma podemos compreender que os bailes funcionaram uma espécie de escola livre, onde ele pode experimentar diferentes formas de tocar e improvisar sobre um repertório musical adquirindo familiaridade com a sintaxe, a linguagem rítmica e

harmônica de diferentes gêneros e estilos de música.⁶³ Ao avaliar a importância da prática musical em grupos Schroeder (2005) reflete que “É através da experiência em grupos que vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio sotaque” (SCHROEDER, 2005, p. 166). Além disso, é possível considerar que estas ocasiões de performance coletiva favorecem não só o desenvolvimento da experiência e a consolidação de conhecimentos, mas também a relação de “ensino mútuo” (TRAGTENBERG, 1999), a troca de experiências e informações entre os músicos.

Por outro lado, se é possível compreender que a forma em que a relação de trabalho estava estruturada permitia ao músico certa liberdade e favorecia ao experimentalismo e a trocas de saberes e experiências, devemos destacar também que haviam expectativas de otimização de resultados.⁶⁴ Ao investigar as características desta “música dentro da noite”, Saraiva (2008), observa mediante análise de materiais tais como jornais, revistas, e depoimentos de artistas que vivenciaram o circuito das boates de Copacabana, que as características que eram valorizadas nos músicos instrumentistas e cantores eram a “versatilidade” e a “capacidade de se adaptar aos ritmos dançantes, quer os nacionais – baião, samba, etc. – quer os estrangeiros.” (SARAIVA, 2008, p.85). Ou dito de outro modo, “A exigência maior quanto à boa qualidade de um determinado cantor ou músico era a versatilidade em executar satisfatoriamente diferentes tipos de música” (SARAIVA, 2008, p.86). Dessa forma, podemos compreender que, se por um lado, estas relações profissionais favoreciam um amplo desenvolvimento musical (pela profundidade e amplitude do repertório, e pela relativa liberdade de improvisação), por outro, a fixação neste mercado de

⁶³ Uma aproximação do repertório trabalhado pode ser considerada a partir do relato do professor B, que entre os anos de 1960 e 1970 também atuou em alguns conjuntos “de baile”, incluindo o de Willian Fourneau, por onde passou também o pianista César Camargo Mariano, que o repertório destes grupos era composto em sua maioria por boleros, baladas (jazz), sambas, samba-canção, samba-bossa, rock and roll (pré Jovem Guarda), e eventualmente músicas instrumentais como o choro e orquestrais “easy listening”

⁶⁴ A observação dos bailes como locais de experimentação também assinalada por Manguiera (2006), para quem o músico conta que a grande vantagem dos bailes era o fato de não haver a “obrigação de se acertar”, pois, desde que o contrabaixo e bateria mantivessem a base rítmica e a marcação do compasso os outros instrumentos ficavam com maior liberdade para improvisar um acompanhamento. (MANGUEIRA, 2006, p.8)

trabalho dependia do músico ter um bom rendimento, atendendo minimamente a estas expectativas.

As “canjas” e o samba-jazz

Ao descrever o ambiente noturno das boates de Copacabana, nos anos 50, Saraiva (2008) destaca

Este circuito era um importante mercado de trabalho, em que se misturavam músicos experientes, iniciantes, famosos e “anônimos”, e no qual trocavam experiências a partir das “canjas” e *Jam session* que costumavam ocorrer principalmente nas madrugadas da boate Plaza, nas noites de segunda feira na Vogue e nas de domingo na Little Club. Esta “música dentro da noite”, além de fortemente marcada pelos modismos, pela chamada música de entretenimento, era também lugar de experimentalismos (SARAIVA, 2008, p. 84).

A autora observa que ao longo da década de 1950 (com grande incremento a partir de 1955) o Jazz começou a se “popularizar” primeiramente na “alta sociedade” carioca e em seguida também pela classe média, “houve um aumento no consumo e na produção de jazz em jam sessions, concertos e discos” (SARAIVA, 2008, p. 92). O jazz deixou de ser restrito aos recintos privados (as casas de músicos, e ouvintes aficionados) para ocorrer também “em consagrados lugares públicos da noite carioca, como o Copacabana Palace, as boates Vogue, Sacha’s, Plaza, ou Béguin e um pouco mais tarde, nas boates Bottle’s Little do Beco das Garrafas.” (SARAIVA, 2008, p.88)

No livro “Chega de Saudade”, Castro (1990) descreve mais detalhadamente o tipo de música produzido neste cenário destacado do Beco das Garrafas, uma travessa sem saída na rua Duvidier, em Copacabana que foi batizada com este nome devido ao hábito dos moradores dos prédios da rua atirarem garrafas contra os frequentadores das boates.

Por volta de 1960, ele [o pianista Sérgio Mendes] começou a comandar as canjas de jazz e Bossa Nova nas tardes de domingo no Little Club, que serviram de iniciação para centenas de adolescentes cariocas e muitos músicos amadores. As canjas eram um bom negócio para todo mundo. Os garotos entravam de graça e apinhavam o lugar, mas pagavam pelos cubalibres que consumiam. Os músicos profissionais também tocavam de graça, mas a bebida, nesse caso, era mais ou menos liberada e eles podiam tocar o que realmente gostavam, fora do seu trabalho quadrado nas gafieiras, nos conjuntos de dança das boates ou nas orquestras da TV Tupi ou da TV Rio. (...) e o que eles gostavam era de jazz – até que a Bossa Nova os

presenteou com uma série de temas modernos (...) como “Menina feia”, “Não Faz assim”, “Desafinado”, “Batida Diferente” “Minha Saudade”, que se tornaram os primeiros *standards* jazzísticos da Bossa Nova. Um verdadeiro *who's who* de grandes músicos passou por aquelas canjas domingueiras (...) o Beco das Garrafas (...) esteve para a Bossa Nova assim como o Minton's Playhouse, o clube da rua 118, no Harlem, em Nova York, esteve para o *be-bop* no começo dos anos 40. (...) (CASTRO, 1990 285 -287. Itálicos do autor)

Este autor destaca também que o estilo musical que era desenvolvido nessas “canjas” era diferenciado: “O que eles tocavam não era exatamente a bossa peso-pluma de Tom, João Gilberto, Menescal e Milton Banana, mas uma variação puxada ao bop, que o colunista de jazz do *Correio da manhã*, chamou de hard bossa nova, muito mais pesada.” (idem, *ibidem*).

Esse estilo que se consolidaria com o nome de samba-jazz fora abordado novamente por Castro (2001) em “A onda que se ergueu no mar”. Para ele o samba-jazz pode ser entendido como

Uma fusion que vinha sendo cozinhada desde fim dos anos 50, nas microboates do Beco das Garrafas, em Copacabana, e que, com as liberdades conquistadas pela Bossa Nova (da qual parecia ser uma viril linha auxiliar), pudera finalmente aflorar. (...) A fórmula era a da dinamite: base forte de samba, ataques em uníssono de trompete, trombone e sax tenor, improvisações à hard bop, harmonias impressionistas, charme de gafeira – uma fórmula tão brasileira e supranacional quanto a da Bossa Nova, que lhe fornecia pelo menos metade dos temas (os outros eram os originais dos seus próprios músicos). (CASTRO, 2001, 218)

Entre os músicos que frequentavam essas canjas e que participaram desse desenvolvimento, Castro (1990) aponta Raul de Souza, Paulo Moura, Luis Eça, Luís Carlos Vinhas, Durval Ferreira, Airtó Moreira, Wilson das Neves, João Palma, Maurício Einhorn, Rildo Hora, Ugo Marotta, Bill Horn, Rubens Bassini, Vitor Assis Brasil, Roberto Menescal, Baden Powell, entre outros.

Mangueira (2006) destaca que numa dessas canjas, em 1966, (e a cerca de cinco anos atuando profissionalmente) Hélio Delmiro conheceu o saxofonista Vitor Assis Brasil. Naquele ano Vitor havia participado do “Concurso Internacional de Viena”, onde obteve o 3º lugar na categoria de saxofonistas, tinha participado também do “Fest Jazz Berlin”, onde

foi considerado o melhor solista, sendo contemplado com uma bolsa de estudos na Berklee College of Music, que utilizaria em 1969. Dois anos mais tarde, Delmiro foi convidado a integrar o conjunto de Victor, com o qual gravaria, em 1968, o disco *Trajeto*, o segundo do saxofonista, através do qual Hélio projetou-se no meio musical através de um trabalho instrumental de caráter jazzístico. (Mangueira, 2006)

É possível compreender que essas “canjas” consolidavam um importante local de experimentalismos e trocas para os músicos que as frequentavam. A questão era a realização performática coletiva de um repertório musical sob o qual podiam improvisar, experimentando diferentes formas de execução técnica-instrumental. Dessa forma essas situações favoreciam o acúmulo de experiências, o encontro e a troca de informações entre músicos. No entanto, ao mesmo tempo em que as “canjas” eram um importante espaço de trocas - de aquisição, consolidação de conhecimentos e desenvolvimento musical - era também um espaço para estabelecer relações, estreitar vínculos e afirmar musicalidades, com a possibilidade de articulação entre músicos para a realização de trabalhos coletivos posteriores.

Nesse sentido podemos assinalar uma diferença essencial entre os “bailes” e as “canjas”. Ao passo que o trabalho nas bandas de baile era destinado a um público que comprava o entretenimento musical – para o qual o músico instrumentista precisava ter a versatilidade de executar satisfatoriamente diferentes gêneros e estilos musicais voltados para a dança e tinha liberdade para improvisar um acompanhamento – nas “canjas”, o repertório musical era mais propício à fruição estética, à apreciação musical e ao virtuosismo técnico-instrumental. Ou seja, se o repertório dos conjuntos de dança podia ser considerado “quadrado”, o das canjas era “dinamite” e exigia maior competência instrumental para alcançar uma boa performance. A canja era o local da especialização, onde, através da performance os músicos definiam “quem era quem”.

Aprendizagem musical e atuação profissional

Até o momento destacamos diferentes situações de aprendizagem. Partindo do processo de transmissão cultural que acontece no ambiente familiar descrevemos contextos de aquisição de informações e conhecimentos, treinamento técnico e prática coletiva em meio ao fluxo do fazer musical e troca de saberes e experiências em relações de ensino mútuo e informal entre músicos. Ao mesmo tempo observamos que deixando o circuito familiar e adentrando na “música dentro da noite”, na “cena musical”, a questão da aprendizagem, passa a dividir espaço com a questão profissional. Neste caso pode-se destacar que a fixação no mercado de trabalho de música exige certo tipo de competência (que pode ser maior ou menor a cada caso) colocando ao indivíduo a necessidade de especialização. Destaca-se aqui o fato de que gêneros altamente elaborados (num nível técnico-musical) como o jazz (hot jazz), a bossa nova e o samba-jazz estavam em alta nos anos de 1960, influenciando sobre os caminhos de desenvolvimento dos aprendizes e elevando potencialmente o nível de expectativas e de exigências para o campo de trabalho como um todo. É o que Hélio Delmiro reforça quando relata as exigências do trabalho desenvolvido em estúdios de gravação sintetizando da seguinte forma: “Tinha que ser bom!” (Hélio Delmiro).

Por conta disso podemos compreender que o músico que desejava se fixar nesse mercado de trabalho precisava possuir alto nível de proficiência musical e estar suficientemente preparado para complexidades no desempenho, o que destacava a importância dos estudos individuais como forma de preparação para este processo. Nesse período (década de 1960) a rádio, os discos de vinil e as performances musicais ao vivo eram as formas disponíveis para os estudantes e aficionados por música terem acesso aos discursos musicais. Os recursos de áudio e vídeo - a televisão ainda estava se fixando como meio de difusão de informações no Brasil - e a indústria cultural brasileira ainda estava num estágio mais inicial de seu desenvolvimento (Zan, 1996).⁶⁵ Na década de 1960, os

⁶⁵ Há uma diferença bastante acentuada com a realidade dos estudantes observados no primeiro capítulo que inseridos na atualidade tem todo um aparato tecnológico ao seu dispor. Observamos, por exemplo, que o incremento da rede internet facilita o trabalho dos estudantes por expandir as possibilidades de relações interpessoais para o nível virtual – aumentam não só a possibilidade de acesso aos discursos musicais, como

aprendizes tinham pelo menos algumas das seguintes opções para aprendizagem: a socialização musical, a participação em grupos musicais e as relações de ensino mútuo entre músicos, o estudo de materiais e métodos de aprendizagem que vinham de uma tradição musical erudita, os estudos com professores particulares em cursos não-institucionais e as transcrições musicais (a serem realizadas “de ouvido”).

A inclusão de Hélio Delmiro nesse mercado profissional passa por este trajeto, no qual o músico desenvolveu as atividades anteriormente elencadas dedicando-se ao estudo do instrumento musical, ao desenvolvimento técnico e estético musical que o consagrou como instrumentista, *sideman*, improvisador e compositor. Nesse processo além de ter participado de bandas de baile, *jam sessions* e realizado estudos de transcrição musical, por conta própria, frequentou também os cursos dos professores Jodacil Damaceno e Ian Guest.

É válido destacar novamente que, na perspectiva ampliada de educação que estamos desenvolvendo, todas as relações de cultura tornam-se potencialmente relações de aprendizagem. Entendemos que a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento não esteve restrita ao período inicial de sua formação cultural musical, mas se expandiu ao longo de sua carreira musical, permeada pelas relações de trabalho (em apresentações, shows e gravações), preparação de repertório e execução, convivência e troca de experiências com outros músicos, e estudos concentrados com o instrumento musical. O músico destaca, inclusive, a importância das próprias sessões de gravação profissional nesse processo de aprendizagem, afirmando ter incrementado consideravelmente sua habilidade de leitura musical àquela época, em que muitos arranjos a serem gravados, vinham escritos em partituras. Destaca também o alto nível de exigência colocado sobre os músicos pelos “maestros”, arranjadores e técnicos de gravação, ressaltando a importância das competências desenvolvidas anteriormente que lhe favoreceram profissionalmente.

Como o processo relatado é dinâmico não podemos olhá-lo de uma forma estática: o seu atual nível desenvolvimento técnico-musical atual não pode ser creditado apenas a um

também as formas de mediação entre o aprendiz e os conteúdos musicais através de vídeos-aula e materiais tais como diagramas com cifras de músicas que podem ser acessados em sites cujo conteúdo é especialmente voltado ao ensino-aprendizagem de música. Vale lembrar também que para o caso da aprendizagem do violão e da guitarra, não existiam ainda naquela época as revistas de letras cifradas para violão e guitarra (VIGU's).

momento inicial de sua carreira. Ao mesmo tempo em que o músico se destacou na cena musical da época, nunca se acomodou por conta disso e mantém uma postura disciplinada e dedicada com os estudos do seu instrumento.

Transcrição musical: a influência de Baden Powell

A introdução de Hélio Delmiro na rica cultura musical dos anos 50 e 60 aconteceu de forma intensa. Partindo do interesse pela música através da socialização musical, do convívio que levou à experimentação, Hélio foi introduzido ao violão pelo irmão, com quem praticou os acordes básicos e as primeiras harmonias “dissonantes” da bossa nova. Ao consolidar conhecimentos, o músico ingressou no mercado de trabalho, tendo que ampliar seu repertório musical e o domínio de técnicas de execução de diferentes gêneros de música. Ao mesmo tempo aprofundou o interesse pelo domínio do instrumento e a improvisação musical. Passou assim a realizar, por conta própria, estudos mais direcionados ao instrumento musical no intuito de incrementar a sua musicalidade desenvolvendo-a.

Primeiramente foram as transcrições musicais realizadas através dos discos de Baden Powell que o guiaram nesse caminho. Encontramos em Manguiera (2006) exemplo dessa prática, em que Delmiro destaca a forma de realização do processo.

...pegava um disco do Baden Powell, por exemplo, e ficava comparando. Aí, eu tirava uma ou outra coisa do Baden – podia ser um outro, mas quem me atraía, mesmo, era o Baden, né? Pra que? Para eu avaliar, tecnicamente, como eu estava, porque *eu estudava técnica sozinho* e não sabia, não tinha orientação. (...) Eu não estudava com metrônomo. Meu metrônomo era o disco do Baden. Eu botava o disco do Baden, copiava uma coisa dele, em dezesseis rotações – nas “vitrolinhas”, antigamente tinha: “dezesseis rotações” –, daí, copiava aquilo lentinho, depois, botava lá em “trinta e três” e tentava “chegar junto”. Enquanto eu não chegasse junto, não estava bom... (Hélio Delmiro. Em MANGUEIRA, 2006, p. 8; 12. *Itálico nosso*)

Nota-se que além do processo relatado envolver a percepção auditiva, a localização e a reprodução dos sons escutados no instrumento musical, envolve também o treinamento técnico. O músico primeiramente “tirava” a música, com a ajuda do recurso tecnológico

disponível, e depois praticava o trecho exaustivamente até conseguir tocar junto com o disco na velocidade original. Nesse sentido, se o processo é realizado de forma “autodidata”, sem a orientação e a explicação verbal de outra pessoa, o “modelo” musical é a performance de Baden Powell que passa através do vinil e por meio do instrumento musical.

Podemos notar que, como este estudo é realizado na intenção da reprodução do discurso musical ele não é apenas um estudo técnico, ou perceptivo, no sentido mais restrito dos termos, mas também um estudo da linguagem musical. O trecho transcrito e praticado é dotado de um sentido estético em relação ao discurso musical (à música da qual o trecho faz parte) e à linguagem musical como um todo. Dessa forma pode ser entendido também como um estudo da sintaxe, da forma de organização dos materiais que compõem o discurso articulado através do instrumento. Por conta disso a reflexão sobre este processo não é dissociada da influência estética que Baden Powell exerceu sobre o músico.

Gomes (2012) e Mangueira (2006) observam mais profundamente a influência de Baden Powell sobre Hélio Delmiro. Ao estudar a discografia do músico, este segundo autor expõe que

Hélio segue a “escola” de Baden Powell, compositor e violonista virtuoso que explorou componentes rítmico-melódicos e inflexões característicos da música brasileira e desenvolveu uma abordagem peculiar para a execução simultânea de melodia e harmonia em seu instrumento (“chord melody”), influenciando gerações, direta ou indiretamente. A obra de Baden também apresenta elementos do jazz, porém em certos momentos e de maneira mais discreta, não chegando a assumir abertamente este ambiente, como acontece na carreira de Hélio Delmiro, notadamente pelo aspecto do improviso melódico. (MANGUEIRA, 2006, p.26)

Já Gomes (2012) reflete que Baden Powell, está associado à “escola” dos violonistas Dilermando Reis e Garoto que consolidaram no Brasil uma “tradição” de utilização do violão como um instrumento solista que articula melodia e harmonia através de componentes rítmicos da música brasileira. Dessa forma compreende que Hélio teria sido herdeiro desta “escola”, recebida através de Powell. Gomes observa também que neste estilo de articulação musical o violão popular brasileiro se entrelaça ao violão erudito e, dessa forma, a articulação ao violão de Hélio Delmiro estaria situada numa linha tênue entre o “erudito” e o “popular”. (Gomes, 2012)

Em relação à aprendizagem musical a influência de Baden sobre Delmiro está diretamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem, com o estudo da técnica violonística e da articulação musical que é típica dessa “tradição” do violão brasileiro. Contudo, observamos que a formação do músico não está associada apenas a esta “tradição” dos “componentes rítmico-melódicos e inflexões característicos da música brasileira”, mas também à influência jazzística que demarcou a cultura musical do momento histórico em questão, no qual o músico participava ativamente da “cena musical” em que se consolidou o Samba-Jazz. Neste período, como pudemos compreender com Saraiva (2008), os músicos encontraram nas referências jazzísticas (hot jazz) uma maneira de promover a “elevação estética” da música brasileira fundando um novo tipo de “musicalidade mestiça” via processos de apropriação e interiorização do outro.

Estudos orientados: a influência pedagógica de Jodacil Damasceno

Em meados dos anos 60 Delmiro passou a estudar com Jodacil Damasceno, que o encaminhou aos estudos da técnica violonística clássica e o introduziu a um método de organização dos estudos. Jodacil é violonista e professor, nasceu em Campos – RJ em 1929 e chegou ao Rio de Janeiro em 1943. Sua carreira instrumental despontou a partir de 1951 quando venceu o 1º concurso de violão clássico realizado no Brasil, na capital federal. Como professor foi co-responsável pela formação de violonistas que atuam no segmento da música clássica como Marcelo Kaya, João Pedro Borges, Nestor de Holanda Cavalcante e da música popular como Joyce, Jards Macalé, Almir Chediak, Guinga, Hélio Delmiro, entre outros. Em 1967 Jodacil gravou a série integral de prelúdios e canções de Villa-Lobos. Mudou-se para a França onde estudou e lecionou. Em 1972, já de volta ao Brasil esteve envolvido na fundação do primeiro curso de bacharelado em violão do Brasil, na Faculdade

de Música Augusta Souza França. Em 1983 tornou-se professor da Universidade Federal de Uberlândia, onde se aposentou em 1999.⁶⁶

Podemos tentar compreender a dinâmica das aulas de Jodacil Damasceno e observar a influência que seu trabalho pedagógico teria sobre Hélio Delmiro. Cardoso (2006), ao realizar um estudo sobre o compositor e violonista Guinga que também foi aluno de Jodacil, entrevistou o professor. Este autor expõe

Sobre as lições, Damasceno aponta por um lado o domínio técnico do violão e o estudo do mecanismo, ressaltando a importância destes para um violonista, e por outro enfatiza as aulas de apreciação, quando ouviam juntos música de piano, orquestra, violão, lembrando-se com nitidez de uma transcrição realizada para seu aluno da “Pavane pour une infante défunte”, de Maurice Ravel. Portanto, para Jodacil, dois elementos foram fundamentais: o desenvolvimento técnico da mecânica do instrumento, e o contato, nas aulas de apreciação musical, com músicas que fascinavam e abriam as perspectivas musicais e harmônicas de Guinga. (CARDOSO, 2006: 34, apud GOMES, 2012, p. 7)

Observa-se assim um modo de organização da atividade pedagógica proposta por Jodacil. Nota-se que o desenvolvimento técnico (o estudo do mecanismo, da ação no instrumento) e o referencial estético (via apreciação musical) ocupam um local privilegiado em sua pedagogia.

Podemos compreender que os estudos com Jodacil contribuíram para a organização de um método com que Delmiro viria conduzir e desenvolver posteriormente numa rotina de estudos. Nele, ambas as características localizadas anteriormente estão presentes. Em depoimento a Manguiera (2006) o músico afirma

(...) eu estudei com o professor Jodacil Damasceno muito pouco, mas o suficiente para disciplinar isso, entendeu? Para eu me organizar no estudo, para tornar o estudo objetivo (...). Então, eu dividi meu estudo em compartimentos: escala, arpejos, ligados e, depois, “afins” (risos) (...) que seria o quê? Qualquer coisa que você faça: “tirar” música, trabalhar em cima de uma dificuldade em uma determinada música, criar os próprios exercícios – eu tenho vários... (Hélio Delmiro, em MANGUEIRA, 2006, p. 8)

⁶⁶ Dicionário Houaiss ilustrado de música popular brasileira, p.225-226

Podemos compreender que estes estudos técnicos, da mecânica do instrumento, de unidades melódicas (escalas, arpejos e inflexões musicais) e de percepção e transcrição musical consolidaram uma base que daria sustentação para a organização de um material pedagógico próprio, que seriam diretamente voltados para a resolução de problemas por ele percebidos.

Organização de um método próprio

O músico reflete ter desenvolvido, a partir dos estudos realizados uma forma de racionalização do processo de performance e um material pedagógico próprio que utilizou em seus estudos do instrumento. Destaca que este desenvolvimento está alicerçado numa base objetiva.

Eu tenho uma maneira particular de teorizar a forma que eu toco que não é autodidata, é uma maneira minha. Eu estudei a teoria e a técnica que eu aplico de uma maneira que é a minha personalidade. Eu criei também uma série de exercícios de mão direita e mão esquerda que mudam completamente a forma de se pensar e tocar e isto não é nada ao léu não, é tudo teorizado. (Hélio Delmiro)

Entre os autores que fundamentam este desenvolvimento podem ser destacados Abel Carlevaro, Emiliano Pujol, Mateo Carcassi, Mauro Juliane e Heitor Villa-Lobos que compuseram ou compõem sua rotina diária de estudos do instrumento juntamente com seus próprios exercícios.

Em entrevista a Gomes (2012) ele aprofunda

Estudo a técnica, mas não toco o repertório erudito. Criei também uma série de exercícios para suprir deficiências técnicas que sentia, como fortalecer os dedos 3 e 4 da mão esquerda. Sempre desenvolvi meus exercícios de modo a serem úteis tecnicamente além de poderem ser utilizados como clichês, durante uma improvisação, como exercícios de tensão e resolução. Penso em até escrever um livro sobre isso, pois acredito ser uma abordagem nova nos estudos do instrumento. Além disso, sempre estudei métodos como o Carlevaro, e os estudos de Villa Lobos (...) esse é meu dia a dia. (Hélio Delmiro, em GOMES, 2012, p. 12.)

No trecho acima o músico enfatiza que parte de seu desenvolvimento técnico-musical está diretamente associado a estes estudos que compõe a sua rotina diária. Além disso, nota que, tendo conhecido e aprofundado os estudos de referenciais consolidados dentro dessa vertente pedagógica, pode vir a contribuir para o seu desenvolvimento através de outros materiais, os estudos técnicos estruturados por ele que voltados especificamente para a resolução de “deficiências técnicas”, funcionam também como clichês melódico-harmônicos passíveis de serem utilizados numa situação musical real de improvisação musical, ou composição.

Merece destaque o fato de que os exercícios técnicos desenvolvidos pelo músico tenham extrapolado a questão do mecanismo e levado também em conta um movimento harmônico que levam até uma condução melódica (baseada em tensão e relaxamento sonoro). Dessa forma, ao passo que o músico afirma estudar fundamentalmente a técnica instrumental observando a importância dos estudos técnicos - por ter percebido que “o fator mais importante para inibir a criatividade é falta de preparo técnico.” (Hélio Delmiro, em MANGUEIRA, 2006) - desenvolveu uma maneira bastante inteligente de solucionar este problema.

Esses estudos técnicos de Hélio Delmiro embora visem um desenvolvimento “racional e consciente do mecanismo” (CARLEVARO, 1966, introdução caderno nº3) de ambas as mãos, visando “solucionar os problemas essenciais tanto do manuseio do instrumento quando da música a ser tocada” (CARLEVARO, 1966, introdução caderno nº4), tais como os que compõem os exercícios propostos nos cadernos nº 2, nº 3 e nº 4 da série didática de Abel Carlevaro (1966), visam também a discursividade e a possibilidade de utilização das frases e técnicas desenvolvidas durante uma composição ou improvisação musical.

Apreciação musical

Outro ponto importante para o processo de aprendizagem musical de Hélio Delmiro é a apreciação musical que compõe sua rotina de estudos juntamente com os exercícios técnicos. Em entrevista à Mangureira (2006) ele exemplifica este processo que precede à realização dos estudos técnicos em sua prática diária:

Liga o teu som e fica ouvindo, chora de ouvir, entendeu? Fica arrepiado, curte... Depois, tu ‘apaga’ o teu som e vai à luta! Amanhã, você liga de novo. Faz isso todo dia; daqui a pouco, quando você menos esperar, você já começa a compreender aquilo que você está ouvindo. (Hélio Delmiro, em MANGUEIRA, 2006, p. 9)

Assim, este autor observa que de acordo com Hélio não seria necessário “tirar” as frases para incorporar as ideias musicais inerentes a elas, mas o fato de ouvi-las atentamente tornaria isso possível dentro de um processo dinâmico.

Pudemos conversar com o professor Bruno Mangureira que nos relatou uma experiência vivenciada com o músico destacando esse tipo de audição concentrada que é realizada por ele:

Esse dia que eu fui entrevistar ele, eu fiquei um tempo lá na casa dele, umas três horas mais ou menos... eu sei que os primeiros quarenta ou cinquenta minutos ele ficou me mostrando umas quatro músicas... e era aquela coisa: ouve isso aqui. E aí (silêncio) Entendeu? Então não tem isso de normalmente ficar conversando durante as músicas, de ficar fazendo outra coisa e tal... Essa audição concentrada dele é como a gente deveria ouvir sempre. (...) E isso aí eu acho que é o grande diferencial para o músico aprender a parte, vamos dizer, seria menos objetiva, assim, fica um pouco mais subjetiva né, que é a parte da coerência do discurso, do improviso. (Bruno Mangureira.)

É possível entender que o músico não transcreve as músicas apreciadas, mas procura ouvir detalhadamente a forma de organização do discurso musical: as melodias os acompanhamentos, o arranjo ou orquestração.

Podemos refletir que este processo torna-se uma via de incorporação de referenciais estéticos que norteiam os caminhos trilhados pelo músico durante os estudos técnicos influenciando em sua forma de organização do discurso. Importância fundamental que se

observa em: “A [escala] dominante diminuta: dom dim, ou dim dom, tanto faz o nome, eu já ouvia no rádio em 1957. E é aquela coisa, de tanto ouvir eu faço às vezes, sempre!” (Hélio Delmiro).

E ainda

Eu tenho uma influência maior de pianistas e de orquestra do que de violonistas e guitarristas. A minha percepção é assim. Eu não tenho aquele cacoete do guitarrista que toca como guitarrista. Uma vez viajei à Europa com o Júlio Medaglia, e ele me apresentou a alguns músicos. Eu toquei e eles fizeram um comentário. Primeiro disseram que não achariam que outro violonista depois do Baden chamaria a atenção, e foram eles que disseram que não ouvem um violonista tocando, mas sim um pianista em meu som. Foi aí que confirmei uma impressão que já tinha. Acho que isso também é reflexo de não escutar guitarristas. Eu sempre evito manter as harmonias estáticas, criando os acordes “circunstancialmente”. O Luis Eça também pensava assim, acho que é por isso que ele dizia que eu era o único violonista que não atrapalhava ele! (Hélio Delmiro, em GOMES, 2012, p. 14)

O músico observa que o desenvolvimento de seu estilo de condução harmônica está associado às referências estéticas apropriadas via audição musical. Evitando desenvolver o estilo convencional de guitarristas ele prefere o de pianistas, ou o de arranjos e composições orquestrais. Neste sentido estamos de acordo com Gomes (2012) quando reflete que

Delmiro critica a utilização excessiva de idiomatismos no instrumento, valorizando procedimentos como a condução de vozes (a que se refere quando diz criar os acordes “circunstancialmente”), em detrimento à utilização de acordes com formatos pré-determinados, desconectados uns dos outros. (GOMES, 2012, p. 14)

Podemos compreender que por conta dessa preferência fixada através das referências estéticas o músico direciona seus esforços no sentido do desenvolvimento da base técnica que dá suporte a ele e então “vai à luta”, se esforçando para alcançar a sonoridade desejada no instrumento musical.

Podemos compreender também que ainda que o músico não transcreva as músicas escutadas, ou “tire” as frases musicais, dialoga com elas, pois “fala” a mesma língua. Levando em conta a perspectiva de música como linguagem (SCHROEDER, 2005) que está apoiada em Bakhtin (2000) entendemos que a dimensão discursiva musical é composta de enunciados. Para este autor “Todo enunciado (...) se liga a um enunciado anterior (ao

qual ele é de alguma forma uma resposta) e a um posterior (que também de algum modo lhe estará respondendo). (...) Cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.291). Dessa forma um compositor pode compor “não apenas porque dispõe de um sistema musical, mas principalmente porque dispõe de outras músicas que foram compostas anteriormente e com as quais ele vai dialogar.” (SCHROEDER, 2005, p. 131)

Em suma: ao refletirmos a importância da apreciação musical no processo de aprendizagem de Hélio Delmiro podemos observar que ela permite a apreensão de conteúdos: referenciais estéticos e formas de organização dos materiais que compõem os discursos musicais. Neste sentido entendemos que esta atividade é extremamente importante em processo de desenvolvimento, pois orienta as atividades que o músico realiza para desenvolver seu estilo apreciado e evitar o estilo “tradicional” da guitarra. Desta forma, a apreciação incide, ainda que como a um reflexo involuntário, nos processos de organização dos materiais musicais durante a composição e a improvisação musical.

Outras notas: influências ou referências musicais?

Pudemos observar o local privilegiado que a apreciação musical e os estudos técnicos ocupam no processo de aprendizagem desenvolvido por Delmiro. Contudo, quando o assunto são as influências musicais, Delmiro se torna mais introspectivo. Podemos refletir que ele avalie a questão das influências como algo que passa diretamente através da mediação do instrumento incidindo em seu estilo musical. Desta forma, ele observa que certos músicos aos quais costumam lhe associar não tenham exercido sobre ele uma influência direta na definição de seu estilo musical. Ele não nega completamente as influências, mas as relativiza. No especial “Trilogia da guitarra brasileira” ele cita, por exemplo, o caso de Wes Montgomery e destaca que, embora existam traços em comum em seus improvisos melódicos, como o uso de melodia em oitavas e o “swing” latino, estes traços foram consolidados através de outra lógica que não a da transcrição musical.

Sobre o uso de melodias em oitavas ele reflete:

Nos bailes eu tocava uma outra faceta. Coisas diferentes por minha conta. Foi aí que ele [Roberto Menescal] me falou num guitarrista chamado Wes Montgomery. “Poxa, eu acabei de vir la de Nova York, eu estive com o Wes...” aí eu falo: quem é Wes? “Ah, você nunca ouviu não, você toca como ele.” Eu? Como é que ele toca, quem que é? “Ah... ele toca nas oitavas.” Eu já tocava com oitavas, sem saber que tinha um cara “famosão” que tocava nas oitavas. “Você lembra ele o tempo todo tocando” Aí eu pô, mas não, eu não sabia disso. Eu tocava assim nos bailes, pra fazer uma coisa um som diferente eu tocava na oitava... sem nem saber dos caras. Então eu fiquei admirado com aquilo e um dia eu fui pesquisar numa loja - Wes Montgomery, eu guardei o nome do cara - e encontrei o primeiro disco dele lançado aqui chamado *bumping*. Aí quando eu botei aquele “discão” lá pela primeira vez, meu amigo, eu chorei um mês inteiro (risos). Eu descobri o maior músico que eu já ouvi na minha vida, no meu instrumento (Hélio Delmiro, em “Trilogia da Guitarra Brasileira”)

Dessa forma ele destaca uma identificação pessoal com a musicalidade de Wes Montgomery, mas reforça que apesar de haver traços em comum em suas articulações musicais, eles não advém diretamente de Montgomery, através de uma imitação do estilo do músico americano, pois foram desenvolvidos antes mesmo de tê-lo escutado. Delmiro observa que a lógica deste processo de desenvolvimento foi outra:

Esse negócio das oitavas eu vi no livro do Mateo Carcassi que tem as escalas duetadas, em terça, quinta, sexta e tem em oitava também. Eu estudei essa escala e aí eu fiz, mas eu fiz de um jeito meu. Então não é uma influência dele, é uma coisa do estudo, uma coisa minha. (Hélio Delmiro)

Delmiro que já havia destacado anteriormente a importância da realização das atividades práticas - afirmando que não basta apenas estudar as escalas de um modo descontextualizado, mas que é preciso ser exposto intensamente a contextos práticos de sua utilização – complementa agora o raciocínio ressaltando importância dos estudos objetivos nestes processos de aquisição de ferramentas a serem desenvolvidas durante as performances musicais.

Nesse caso a lógica do desenvolvimento não é a da apropriação via transcrição, mas a da apreensão do conteúdo via mediação do método de Carcassi e aplicação na situação prática e real de uso. Dessa forma ele destaca a importância da base técnica que dá suporte a sua produção e requisita a propriedade intelectual deste desenvolvimento. Afirma ter sido pioneiro no desenvolvimento deste estilo híbrido de tocar o instrumento (que podemos observar ser fronteiro entre o popular e o erudito, a música brasileira e o jazz) no Brasil.

Na época não tinha ninguém aqui que tocava assim, eram só os americanos: o Jim Hall, o Barney Kessel, Charlie Byrd, o Tal Farlon, mas eles pouco influem, porque pouco ouvi. (...) Eu tenho influência mesmo é do Baden Powell, esse sim me influenciou no instrumento. (Hélio Delmiro)

Podemos refletir que a palavra “influência”, conforme indicada por Delmiro, está diretamente relacionada com as atividades que o levaram ao desenvolvimento de competências técnico-musicais e que se desenvolveram através do instrumento musical. Neste sentido vale destacar que as transcrições e os estudos realizados num momento mais inicial de sua formação foram feitos através dos discos de Baden Powell.

Excetuando-se este referencial, cuja forma de apropriação se deu através da mediação do instrumento musical, as outras referências, como as orquestrais e as jazzísticas/pianísticas, não foram desenvolvidas através da transcrição, mas através de outra lógica, mais difusa e informal, por meio da apreciação musical (audição concentrada) que precede os estudos técnicos, do estudo do repertório musical e da imersão na prática coletiva, onde desenvolveu sua “entonação”, seu “sotaque”. Isto explicaria a resistência em assumir outras influências musicais além das que teriam passado diretamente pela fase das transcrições musicais realizadas com o seu instrumento. Assim, como o processo de internalização foi difuso, no caso de Delmiro fica mais difícil apontar influências diretas.⁶⁷ Entretanto, pudemos perceber que os referenciais estéticos influem positivamente sobre a própria organização do discurso musical inclusive direcionando as atividades desenvolvidas no sentido de alcançar uma sonoridade diferenciada para o instrumento.

Nesse sentido, esse processo pode ser também iluminado através de Brito (1986). Este autor observa que os músicos que estiveram envolvidos nos processos de incorporação de influências externas (do jazz e da música erudita) à música brasileira, no processo que levaria à consolidação da Bossa Nova (e podemos compreender também do Samba-Jazz)

⁶⁷ Ainda assim Manguiera (2005) pode indicar a partir das entrevistas realizadas com o músico e através da análise de transcrições musicais de suas composições e improvisos, procedimentos (harmônicos, rítmicos e melódicos) em comum com os que são utilizados por músicos como Jonh Coltrane, Charlie Parker, Cannonball Adderley, Miles Davis, Paul Gonçalves, Art Farmer, J. J. Johnson e Frank Rossolino, Henry Mancini, Bill Evans, Oscar Peterson, Winton Kelly, Cedar Walton, McCoy Tyner e Herbie Hancock. Aponta ainda as influências de Wes Montgomery, Vitor Assis Brasil e do próprio Baden Powell.

procuraram articular de maneira original as “tradições” da música popular brasileira com os elementos originários de outras manifestações musicais. Para este autor, “os recursos tomados pela Bossa Nova ao be-bop foram adaptados a ela, transformaram-na à sua medida, ou simplesmente serviram para inspirar a criação de processos homólogos. Poucos são os casos de transladação direta” (BRITO, 1986, p.24-25)

Embora Hélio Delmiro esteja mais próximo do Samba-Jazz e da linguagem erudita/popular do violão brasileiro como um instrumento solista, a forma desse desenvolvimento guarda uma relação com o processo descrito por Brito (1986): não parece ser o da transladação direta, mas sim o da reestruturação criativa. O músico articulou no instrumento a junção dessas tradições musicais populares e eruditas (da forma de utilização do violão como um instrumento solista, tal qual desenvolvido por Baden Powell) com os elementos da linguagem jazzística com os quais ele se relacionava através da performance coletiva, do estudo do repertório musical e também através da apreciação musical. Consolidou-se assim como um dos maiores expoentes de seu instrumento dentro desta linguagem híbrida.

Estudos orientados II: a pedagogia de Ian Guest

O alto nível de desenvolvimento alcançado por Hélio Delmiro, está associado às atividades e aos estudos realizados por ele. Destacamos que ele nunca se acomodou em suas práticas musicais mantém uma postura dedicada e disciplinada com os estudos do instrumento. Foi neste sentido, e com o intuito de aprofundar ainda mais os seus conhecimentos harmônicos já consolidados, que o músico viria frequentar os cursos de harmonia do professor Ian Guest no CIGAM – Centro Ian Guest de Aperfeiçoamento Musical, no Rio de Janeiro.

Guest é natural da Hungria e vive no Brasil desde 1957. É Bacharel em Composição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e pela Berklee College of Music, Boston, USA. Em 1987, fundou o CIGAM, um curso livre voltado para o ensino da música popular

que se direciona a diferentes níveis do aprendizado da música. Ele tem três livros publicados pela Lumiar Editora "Arranjo, método prático", publicado em 1996 em três volumes; "Dezesseis estudos, escritos e gravados para piano", publicado em 2000 e "Harmonia, método prático", publicado em 2006 em dois volumes. Além de Delmiro, foi também professor de Toninho Horta, Turíbio Santos, Wagner Tiso, Rafael Rabello, Leila Pinheiro, Almir Chediak, Luiz Otávio Braga, Maurício Tapajós, Mário Adnet, Henrique Cazes, Maurício Carrilho, entre outros.

Tivemos a oportunidade de conversar com Ian Guest sobre a dinâmica das aulas realizadas por Hélio Delmiro. Ele lembra que Delmiro era muito “intuitivo”, “inteligente” e “interessado” e tendo estudado consigo há mais de 15 anos atrás no Cigam, onde

O curso de harmonia era composto de tarefas: para harmonizar a partir do fazer, e também para analisar músicas, para entender o que estava fazendo, incrementar a consciência e dar mais opções para o aluno. A gente pega carona com o aluno e tudo começa pelo fazer. Para ele [Hélio Delmiro] era incrementar a intuição dele, era mais sistematizar. (...) o Hélio já sabia fazer praticamente tudo, queria mais organizar e abrir novos caminhos. Então era harmonizar, analisar e tocar. (Ian Guest)

O professor Guest destaca que Hélio já era um músico consagrado quando frequentou seu curso, sendo um aluno dedicado e interessado “se submeteu a disciplina e fazia tudo, sempre com muita humildade e eficiência”. Destaca ainda que o conhecimento harmônico que Delmiro já possuía, por conta de sua grande experiência musical dava grande impulso para as aulas coletivas: “As aulas com ele eram imprevisíveis, ele sempre trazia uma coisa nova e harmonizava de um jeito muito inteligente as tarefas propostas” (Ian Guest)

De acordo com Guest, este tipo de conhecimento, que nomeia como “intuitivo”, tem relação com um modelo de aprendizagem e desenvolvimento musical que é típico do Brasil: “No Brasil tem muito disso, aqui as pessoas começam pelo fazer”, o que, pode-se compreender, consolida um tipo de saber que não é explícito como tal (saber objetivado). Dessa forma, ao retomar o exemplo de Delmiro avalia:

Ele é o protótipo do músico brasileiro que começou pelo fazer e desde pequeno, pra depois ver o que era o que estava fazendo. Por isso que ele tem essa intimidade com o instrumento que faz com que ele seja ídolo de todo mundo. (Ian Guest)

De acordo com ele essa deveria ser a forma de desenvolvimento dos processos educativos de música: “Deveríamos viver num mundo de fazer para depois entender o que estamos fazendo”. (Ian Guest). A fala do professor aponta para o caminho de uma pedagogia que atribui grande valor à experiência, à atividade prática e leva em consideração que a consolidação de conhecimentos práticos deve ser anterior à formação de conceitos. Esta pedagogia que ele afirma desenvolver atualmente no Bituca (escola livre e gratuita de música popular localizada em Barbacena-MG) coincide com conceitos da nossa linha de pesquisa, que valoriza a música enquanto forma de linguagem, e indica o modo como muitos músicos, assim como Hélio Delmiro desenvolveram-se musicalmente.

Guest sintetiza parcela importante do processo dinâmico de desenvolvimento do músico, que destacamos neste capítulo. Aqui observamos que a valorização da prática musical no ambiente familiar favoreceu a realização de atividades e o acúmulo de experiências e conhecimentos, num processo que o conduziu ao mercado profissional onde também pode desenvolver e consolidar uma série de conhecimentos. Nesse sentido, podemos compreender que, antes do músico estudar a harmonia de um modo abstrato e sob orientação, ele já tinha desenvolvido amplo domínio da linguagem musical e consolidado grande conhecimento harmônico, através das atividades e estudos musicais realizados por ele. Destacam-se, nesse processo, os estudos concentrados de técnica instrumental (que contaram com escalas e arpejos), do repertório musical, e a experiência musical acumulada em realizações performáticas nos bailes (onde era necessário improvisar um acompanhamento em diversas tonalidades e gêneros musicais) e outras situações profissionais. Estas atividades levaram-no ao domínio das formas discursivas dos gêneros e estilos musicais trabalhados por ele. Domínio empírico das “regras” da harmonia tonal que definem este sistema e as características da gramática desse tipo de música. Posteriormente, através da pedagogia de Guest que, de certa forma, está alinhada com a sua forma de desenvolvimento musical Delmiro veio a realizar este estudo abstrato, sistematizando as categorias harmônicas a partir da atividade musical.

Análise do processo de aprendizagem

Ao observarmos a maneira como se deu a formação musical de Hélio Delmiro, tentamos organizar a dinâmica desse processo, que caminhou no sentido de uma especialização. Observamos, primeiramente, a importância das relações de socialização através da música desenvolvidas no ambiente familiar, onde a atividade era altamente valorizada. Destacamos o processo de transmissão de conhecimentos conduzido pelo irmão, a prática musical interpessoal e o treinamento técnico-instrumental, no sentido de executar os acordes “dissonantes” da Bossa Nova e improvisar sobre as harmonias de algumas canções. Em seguida pudemos elencar duas formas principais de desenvolvimento: o estudo técnico individualizado e a realização da atividade musical em grupos.

Entre os estudos individualizados destacamos as atividades de apreciação musical e as transcrições musicais realizadas pelo músico através dos discos de Baden Powell como vias de apreensão e desenvolvimento de referenciais estéticos, e o treinamento-técnico musical desenvolvido juntamente com essas atividades. Destacamos também o estudo da técnica erudita de violão que foi introduzida pelo professor Jodacil Damaceno e consolidada por Delmiro através de uma rotina de estudos. Nela contaram a utilização de materiais e métodos de aprendizagem organizados por autores consolidados dentro dessa vertente pedagógica e os próprios materiais que, desenvolvidos por ele mesmo, articulam a junção dessas “tradições”, a “erudita” – preocupada com o estudo do mecanismo e a sonoridade do instrumento - com a jazzística - que atribui grande valor à improvisação musical.

Os estudos desenvolvidos pelo músico podem ser aproximados de um tipo de aprendizado definido por Vincent Lahire e Thin (2001) através do conceito de “forma escolar” de desenvolvimento das relações de aprendizagem. Embora o processo de aprendizagem não tenha se realizado num espaço escolar, parte importante dele acontece segundo os seguintes critérios que definem a atividade pedagógica:

- Separação entre o tempo da aprendizagem e o tempo da prática: o estudo técnico é uma tarefa realizada independentemente da atividade musical. O

estudo não é “fazer musical”, mas é ação e reflexão no sentido de desenvolver uma base técnica a ser utilizada no “fazer musical”;

- Existência de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados: parte dos conhecimentos é acessada através de materiais escritos e passa através da mediação do livro/método, via decodificação dos materiais escritos;
- Autonomização entre as práticas sociais: o estudo passa a ser realizado individualmente e independentemente da atividade musical de um grupo de pessoas.

Ao mesmo tempo, as transcrições, a apreciação musical e o treinamento técnico que se seguem a elas e que integram esses estudos individualizados não acontecem segundo esta lógica escrita (objetivada), mas através de outra lógica (ágrafa) da apreensão de conteúdos via audição musical e desenvolvimento com o instrumento, implicando em maior complexidade do processo desenvolvido.

Juntamente com os estudos individualizados o desenvolvimento da competência em improvisação foi alcançado através da imersão na atividade musical e da realização coletiva de um repertório musical. Mesmo que o músico tenha estudado os “rudimentos”, tais como as escalas, firmando uma base técnica de conteúdos a serem trabalhados, o desenvolvimento dessa enunciação é resultado da participação nas práticas discursivas: ele se inseriu no fluxo do fazer musical e se desenvolveu em parte no próprio fluxo.

Nesse caso o tempo da prática da improvisação é o próprio tempo da aprendizagem da improvisação. O processo não acontece apenas de modo recluso, mas, também em coletividade e é norteado pelo repertório musical e suas características estilísticas. Nesse sentido não segue a lógica da disciplina, da absorção-reprodução de conhecimentos codificados e sistematizados em métodos que indicam “o que fazer” – métodos como “How to improvise” (Crook, 1991) que trazem conteúdos tais como, “o que tocar”, “quando tocar” e “como tocar” -, mas sim a lógica da participação no fluxo musical coletivo que envolve a ação realizada, as experiências estéticas consolidadas, a troca de informações e conteúdos entre músicos e o processamento de todos esses dados de forma dinâmica.

São estes processos múltiplos que, integrados, levaram ao desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e competências técnicas, e discursivas, composicionais e de improvisação musical. O resultado foi a produção de grande conhecimento (saber e saber-fazer) em decorrência das experiências, dos trabalhos e dos estudos, onde referenciais estéticos e harmônicos organizaram os discursos musicais apreendidos, praticados, realizados, desenvolvidos.

É possível estabelecer um paralelo entre o processo de formação musical de Hélio Delmiro e o que foi desenvolvido pelo professor B, que diferentemente de Delmiro se reconhece como “autodidata”. Embora existam pontos em comum em suas histórias – ambos nasceram na mesma década; vivenciaram ambientes culturais de intensa musicalidade, sendo envolvidos desde a primeira infância nas atividades musicais que eram realizadas por seus familiares; foram introduzidos numa cultura musical e iniciados aos instrumentos musicais através das pessoas de seu convívio mais próximo; vivenciaram o momento de desenvolvimento da bossa nova e buscaram se aproximar dessa linguagem musical; trabalharam integrando bandas de baile a partir das suas adolescências; contaram com a participação de eventuais professores nesses processos –, há uma diferença bastante acentuada no que diz respeito à valorização dos estudos individualizados e suas formas de organização, como mecanismo de desenvolvimento.

Enquanto o professor B reconhece que seu processo de aprendizagem não foi “nada organizado”, e reflete ter sido “relapso” por ter compreendido tardiamente a importância dos estudos mais objetivos e recorrentes nos processos de aprendizagem como forma de desenvolvimento musical – relegando com isso os estudos mais sistematizados e direcionados ao instrumento musical que lhe favoreceriam desenvolver em maior profundidade uma base técnica passível de ser convertida em musicalidade - conduziu um processo de aprendizagem eminentemente difuso, Hélio Delmiro, ao contrário, não somente passou por um tipo de aprendizagem difuso, como também se submeteu a uma disciplina, impondo a si mesmo uma rotina de estudos musicais (técnicos e estéticos) e buscou se desenvolver com eles. O músico, que inicialmente não sistematizou em completude as categorias teórico-abstratas para o processo de discursividade musical, caminhou nessa

direção e se preocupou em desenvolver uma técnica musical sistemática que lhe permitiu alcançar domínio e controle dos mecanismos de produção sonora no instrumento musical. Este fato, aliado ao domínio da linguagem dos gêneros e estilos de música valorizados e trabalhados por ele, lhe permitiu materializar os anseios de desenvolvimento de um estilo próprio de entonação musical em seu instrumento musical.

Há, em ambos os casos estudados grande destaque das atividades práticas coletivas e não-sistematizadas como forma de desenvolvimento discursivo-musical, indicando a importância fundamental dessas atividades em processos de aprendizagem. Contudo, o processo desenvolvido por Hélio Delmiro está relativamente mais próximo de uma forma de aprendizagem musical do tipo escolar, por conta de seus critérios de organização das práticas musicais, do que o processo pouco organizado desenvolvido pelo professor B.

O exemplo de Hélio Delmiro é interessante justamente porque equilibra esses aspectos dentro de uma estrutura dinâmica. Parte de intensas atividades práticas coletivas de música para culminar em estudos individualizados que caminham progressivamente em direção às atividades mais sistematizadas e promovem um retorno e um incremento qualitativo sobre a ação inicial. O processo partiu de um nível discursivo da linguagem musical para posteriormente atingir o nível abstrato e produziu um tipo de educação musical eficaz e consistente, que acreditamos, deve ser olhado com mais atenção.

Ao mesmo tempo, o processo desenvolvido pelo professor B, também caminhou em direção a uma relativa organização, conforme a atuação pedagógica lhe exigiu maior competência na transmissão dos conteúdos dominados em sua forma discursiva. Ambos os processos são múltiplos, plurais, compostos por várias fontes de informações e formas de desenvolvimento, mas se realizaram em diferentes níveis de intensidade, de organização e objetividade, resultando em diferentes tipos de desenvolvimentos.

Pode-se inferir que para esses músicos a questão do reconhecimento (ou não reconhecimento) como “autodidata” não esteja relacionada apenas com a participação de alguns professores nesse processo de desenvolvimento, pois ambos contaram com algumas atividades orientadas e desenvolveram suas trajetórias de formação através de estratégias

múltiplas, que extrapolam as atividades e conteúdos que lhes foram indicadas por esses professores eventuais. Esse reconhecimento parece levar em conta alguns sentidos que a comunidade musical partilha sobre a noção de autodidatismo na formação musical, entre eles que o “autodidata” não domine certo tipo de conhecimento mais sistematizado e não tenha estudado de uma forma mais disciplinada e objetiva. Nesse sentido, vê-se que as lacunas que são reconhecidas pelo professor B procuraram ser preenchidas por Delmiro através de atividades variadas que integram seu processo de formação musical.

Especialização musical e possibilidades de contribuição formal

A análise do processo de aprendizagem desenvolvido por Delmiro indica a possibilidade de consolidação de uma educação musical eficiente, que valoriza os diferentes tipos de conhecimento musical, suas formas de produção e desenvolvimento, com ênfase nas práticas discursivas das linguagens musicais. Contribui para destacar a importância dessas diferentes atividades em processos de formação. Também para reforçar que não existe apenas uma única forma de musicalização e aquisição de conhecimentos musicais (a conservatorial, desenvolvida segundo critérios de escolarização), mas existem outras maneiras de se conquistar os conhecimentos e as competências musicais, que não estão diretamente associadas a uma instituição formalizada, nem somente às formas objetivadas, codificadas, sistematizadas de conhecimentos musicais.

Por outro lado destaca também a importância da organização, da disciplina, dos estudos objetivos direcionados ao instrumento musical, de forma intensa e rotineira, da inclusão de conhecimentos formalizados e suas formas de aquisição, implicando em maior amplitude do processo desenvolvido e numa proximidade com um tipo cultura musical que vem sendo valorizada nas propostas formalizadas de ensino profissionalizante de música. Isso o distancia da figura “clássica” do “músico autodidata” que emerge do senso comum da área e o aproxima da figura do músico altamente especializado, cuja formação envolve o entrelaçamento de diversos processos educativos, formas de aprendizagem, a organização

de um material pedagógico próprio e a produção de um estilo peculiar de enunciação musical.

Esse estilo está vinculado a sua história musical e pode ser acessado através das gravações de áudio, em discos seus ou de outros artistas (que ele acompanha), performances registradas em vídeos disponíveis para acesso na internet, algumas partituras (também disponíveis na internet) e ainda, através de trabalhos que abordam esse tema com um viés musicológico. Além disso, uma possibilidade de acesso aos conteúdos seria o contato direto, ou indireto com o músico, que pode vir a contribuir de uma forma ainda mais incisiva para o desenvolvimento da área da educação musical, como autor de materiais e métodos pedagógicos. O músico afirma a possibilidade de efetivar uma contribuição mais intensa para o desenvolvimento da área da música nesse setor e solicita uma atuação mais ativa, que extrapole a de fonte de informações para trabalhos acadêmicos e lhe favoreça ser também o difusor de informações e organizador das atividades pedagógicas nesse meio.

Existem algumas possibilidades de abertura no eixo formal que visam favorecer essa participação. É possível citar, por exemplo, o programa artista-residente desenvolvido na UNICAMP, que visa “oferecer à comunidade universitária a oportunidade de conviver com artistas de renome nacional e internacional de diferentes áreas como literatura, música, teatro, artes plásticas e visuais.”⁶⁸ Já participaram do programa nomes como os dos artistas plásticos Ricardo Basbaum e João Baptista Aguiar, a atriz Lélia Abramo, o dramaturgo Samir Yazbek, o poeta Décio Pignatari, o jornalista Ruy Castro, o coreógrafo Luis Fernando Bongiovanni o maestro Octavio Más-Arocas, o pianista Nelson Ayres e o compositor Arrigo Barnabé, entre outros, que ministraram aulas e desenvolveram trabalhos ou espetáculos artísticos. Ruy Castro, por exemplo, destaca a importância da sua participação nesse programa na introdução do livro “Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova” afirmando que “sem essa bolsa (...) Chega de Saudade teria sido apenas um sonho.” (CASTRO, 1990, p.17).

⁶⁸ http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju326pag10a.html

Vê-se que essa participação pode ser incentivada favorecendo o desenvolvimento de ações e bens culturais diversos e compreende-se que, ao menos em teoria, esse campo formal está aberto a participações externas. Essa participação pode inclusive ser legitimada através de títulos formais seguindo uma série de pré-requisitos institucionais. Para casos específicos que envolvam um histórico de contribuições para o desenvolvimento da área de atuação profissional no setor da educação, através de produções culturais e ações pedagógicas que fortaleçam as linhas de pesquisa desenvolvidas numa Instituição de Ensino Superior, há a possibilidade de solicitação e concessão do título de “notório saber”, que pode substituir o título de doutorado favorecendo a efetivação legal de uma carreira docente. O tramite é interessante ao meio acadêmico e valoriza o processo educativo desenvolvido paralelamente a ele e em consonância com a sua atuação.⁶⁹

Acreditamos que essa “abertura” possa ser incentivada em suas diferentes formas e para os diversos casos que favoreçam uma contribuição para o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior de Música e de seus processos de produção e difusão de conhecimentos. As Instituições de Ensino Superior são dotadas não apenas de autonomia para definirem suas propostas pedagógicas, como também possuem os mecanismos para legitimar sua própria atuação, podendo, por isso, acolher a produção desses artistas e autores de uma forma mais intensa.

⁶⁹ Para maiores informações sobre as etapas que constituem o processo de concessão do título de “notório saber”, consultar os documentos do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior que estão disponíveis para acesso no portal do MEC:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12874&Itemid=866

Considerações finais

Neste trabalho procuramos compreender mais profundamente a noção de autodidatismo na formação musical. Partindo de algumas concepções que estão presentes no “senso comum” da área da música sobre o assunto, observamos diferentes processos de aprendizagem musical e discutimos os significados, que costumam ser atribuídos ao tema, com o intuito de verificar de que forma a noção de autodidatismo remete a processos de aprendizagem que estão associados a um contexto mais amplo de formação cultural e constituição da musicalidade.

Destacamos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o conceito de linguagem musical, a existência de diferentes tipos de processos educativos (formais, não formais e informais), de formas difusas e organizadas de processos de aprendizagem e de diferentes tipos de conhecimentos musicais, discursivos e abstratos, e refletimos a dinâmica desse processo de formação. Dessa forma colocamos em pauta alguns pontos tais como “autonomia”, “naturalidade”, “espontaneidade” e “inatismo” que são recorrentes na reflexão sobre música e que costumam ser amplificados pela rotulação de “autodidata”. Assim, algumas considerações que fizemos não estão restritas à questão do “autodidatismo”, mas podem favorecer uma discussão sobre o processo de formação musical como um todo.

A partir da articulação com a noção de autodidatismo destacamos que os processos de aprendizagem são múltiplos, compostos por formas distintas de configuração que vão muito além das atividades pedagógicas orientadas e estabelecidas num sistema de ensino qualquer, e se expandem para outros espaços não-escolares, baseadas em diferentes configurações, além das formais e tradicionais, que incluem atividades musicais coletivas e individuais realizadas em diferentes grupos culturais, relações profissionais, estudos, pesquisas e desenvolvimentos particulares. A aprendizagem relaciona uma participação musical que pode ser promovida de forma mais intensa no ambiente familiar, ou em outros grupos em que se socializa, e envolve também uma atuação ativa do próprio aprendiz que

realiza uma série de ações, atividades e estudos, visando encontrar informações e trabalhá-las para alcançar um desenvolvimento musical.

É possível considerar que o processo nomeado como “autodidatismo” integra, em diferentes níveis, a complexa rede de captação de informações e desenvolvimento de competências que envolvem outras pessoas, tecnologias, mídias, discursos musicais, materiais e métodos de aprendizagem musical. Por mais que essas atividades não passem pela orientação profissional de professores que determinam conteúdos e metodologias de trabalho, podem estar aliadas a elas, envolvendo outras formas de mediação num sistema cultural.

Dessa forma, compreende-se que falar em formação musical é falar em processos de aprendizagem que promovem a constituição e o incremento da musicalidade conforme as experiências acumuladas com as atividades musicais, que são realizadas em diferentes níveis de organização e formas de mediação, ao longo da vida do músico. Ao mesmo tempo, em uma dimensão cultural mais ampla, falar em “aprendizagem” e “formação” é falar também em educação e envolve aprofundar um aspecto cognitivo (referente ao desenvolvimento que o processo promove no indivíduo) e, também, um aspecto político e legislativo, que instrumentaliza a ordem pública, e é referente à educação formal. Esse aspecto define a organização social, o papel da educação escolar nessa ordem e integra a realidade cultural dos indivíduos em sociedade, implicando em maiores ou menores possibilidades de acesso a essa educação musical formal, conforme ela se realize. Buscamos então refletir essa dicotomia da educação musical transitando entre a esfera política e a cognitiva, e articulando entre as esferas individuais e coletivas.

Com o enfoque no aspecto cognitivo destacamos que a aprendizagem tem uma dimensão significativa que é crucial ao desenvolvimento do processo. Os ramos do interesse individual são formados coletivamente através da participação em atividades musicais e podem consolidar aprendizagens e uma expectativa de realização musical, direcionando os indivíduos às atividades que promovem transformações e favorecem aos desenvolvimentos. A consolidação dessas experiências com a socialização musical implica

na valorização de determinados conteúdos, no direcionamento a certos caminhos específicos, conduzindo a algumas estéticas, instrumentos musicais e a tipos de desenvolvimentos mais, ou menos, incisivos e explícitos que incluem diferentes processos de aprendizagem, formas de organização e categorização dos conhecimentos.

De forma geral foi possível compreender que as diferentes trajetórias se desenvolvem de forma dinâmica, envolvem uma vivência musical resultante da participação em atividades musicais promovidas nos grupos culturais que integram o indivíduo em sociedade e, mesmo que não sigam uma lógica completamente formalizada, ou que não passem diretamente por atividades orientadas por professores inseridos em um sistema de ensino qualquer, acabam utilizando algumas formas de codificação e organização dos conhecimentos, como as cifras, tablaturas, gráficos, bulas, diagramas, partituras, textos, etc. Há, então, algumas relações entre os processos desenvolvidos pelos estudantes fora, ou além de atividades musicais conduzidas em escolas ou cursos não-formais de música e uma forma de aquisição e acumulação de cultura que é típica da atividade escolar.

Ressaltamos a importância de cada atividade realizada pelos músicos ao longo desse processo, observando que elas podem favorecer o desenvolvimento de um conhecimento empírico mais profundo, que é referente às práticas discursivas das linguagens musicais, e outro tipo de conhecimento abstrato, que organiza melhor essa coletividade no interior do indivíduo. É possível compreender assim que o processo de formação musical envolve formas difusas e formas organizadas de processos de aprendizagem que consolidam diferentes tipos de conhecimentos, mais explícitos e externos às práticas sociais (conhecimento objetivado), ou implícitos e indissociáveis ao “saber-fazer” o ato discursivo musical, conforme o grau de objetivação das atividades realizadas que conduzem à internalização de uma linguagem musical.

Ou, sintetizando de outro modo, os processos resultantes dessas articulações entre os diferentes tipos de conhecimentos musicais envolvem atividades estéticas, podem estar apoiados nas formas discursivas das linguagens musicais e também nas formas mais

abstratas, em conhecimentos musicais codificados, sistematizados. A realização de determinadas atividades gera aprendizagens e competências distintas conforme o nível dessa articulação e a intensidade do processo desenvolvido. Assim, as possibilidades de arranjo das múltiplas variáveis implicam em uma pluralidade de possibilidades de efetivação de aprendizagens, resultando num processo de individualização que envolve todas essas atividades realizadas, produzidas, desenvolvidas de acordo com as experiências musicais vivenciadas coletivamente.

Ao ampliarmos essa dimensão coletiva e cultural que indica as possibilidades de desenvolvimento para os indivíduos, procuramos delimitar a estrutura organizacional do campo formal de ensino-aprendizagem de música, verificando de que forma esse tipo de educação se realiza. Situamos os diferentes processos educativos em relação a essa forma institucionalizada e delineamos algumas relações de aproximação/distanciamento, existência/ausência e inclusão/exclusão, que determinam algumas possibilidades de acesso para os indivíduos que estão em busca de uma formação musical, ou que emergem como produtos das estratégias desenvolvidas por aqueles sujeitos que não estão inseridos nesse sistema formal de ensino.

Como o desenvolvimento da área da música é ainda recente nesse sistema, principalmente para algumas vertentes como a da “música popular”, e existe ainda uma dificuldade de concretizar esse acesso de forma geral, o papel da educação não-formal e do autodidatismo na formação musical torna-se mais evidente. Por outro lado há uma expansão recente da área da música nos diversos níveis da educação nacional, e, paralelamente, um incremento e uma difusão das redes de transmissão de informações, com a internet e as ferramentas de interatividade, resultando num contexto que aponta para uma possibilidade de convivência ainda mais intensa entre essas diferentes formas de aprendizagem na composição dos históricos individuais de desenvolvimento musical. Ao mesmo tempo em que o cidadão pode ter a possibilidade de participar de algumas atividades musicais conduzidas por um professor, na escola (caso essa educação musical escolar se realize de alguma forma), e também possa contar com atividades realizadas nos diversos espaços em que ele socializa, tem, cada vez mais à mão, as ferramentas para

encontrar conteúdos e, através de pesquisas particulares, dirigir, ou complementar, o próprio processo de aprendizagem, segundo seus interesses mais eminentes.

Vemos que pode ser possível projetar para o futuro algumas possibilidades de articulação entre os diferentes tipos de processos educativos como forma de efetivação de uma educação musical abrangente, que atenda a demanda existente no ensino formal e possa se valer de diversos recursos, em novas propostas pedagógicas. Apontamos, nesse sentido, as possibilidades de abertura para participação externa e promoção de atividades musicais (que pode ser incentivada tanto na educação básica quanto no ensino superior), a inclusão de recursos tecnológicos como forma de expansão dessas possibilidades de desenvolvimento, e a necessidade de valorização das diferentes formas de produção e apropriação de conhecimentos musicais, além das formais e tradicionais.

Estamos certos de que esses pontos precisam ainda ser refletidos, calmamente e em coletividade, para a objetivação de alguma proposta efetiva de educação musical que englobe as diferentes especificidades e níveis que ela possa abarcar. Acreditamos que essa articulação pode ser favorável ao desenvolvimento dos processos educativos de música, na medida em que procure equilibrar os diferentes tipos de conhecimentos e processos de aprendizagem dentro de uma estrutura dinâmica, que caminha progressivamente em direção a um conhecimento mais sistematizado, pode conduzir a uma formação musical plena.

Podemos considerar também a necessidade da realização de outros estudos de caráter comparativo que visem aprofundar alguns pontos que abordamos neste trabalho. Pode ser construtivo, por exemplo, observar com maiores detalhes as proximidades e as diferenças entre as atividades propostas em cursos “oficiais” e circunscritas em currículos formais de ensino musical, e atividades desenvolvidas por outros músicos, cujo processo de formação musical não esteve diretamente vinculado à educação formal. Este estudo poderia favorecer na verificação da intensidade e da forma com que estes indivíduos, “alunos”, também se utilizam de pesquisas e desenvolvimentos particulares como forma de complemento à sua formação musical. Poderia contribuir para ressaltar, ou aprofundar o papel dos processos de socialização na formação de competências musicais, da “forma

escolar” sobre o desenvolvimento individual ou, ainda, o papel do autodidatismo na formação musical. Contudo, como esse estudo deve gerar alguma forma de comparação entre os processos extracurriculares com aqueles advindos das atividades delimitadas nos currículos formais, os parâmetros de avaliação precisariam ser refletidos calmamente, considerando a importância dos diferentes tipos de conhecimentos musicais no processo como um todo e evitando uma visão formalista do conhecimento.

Entendemos também que seria interessante analisarmos, de acordo com os procedimentos utilizados neste trabalho, outros processos de aprendizagem musical que se realizem em outros contextos situacionais. Casos inseridos dentro de um contexto da cultura oral tais como, os dos violeiros e repentistas, que foram citados pelos professores entrevistados no primeiro capítulo, ou outros casos de indivíduos inseridos em grupos para os quais a aprendizagem ocorre no fluxo do fazer musical e não haja (ou haja de uma forma ainda mais reduzida) uma separação entre o tempo da prática coletiva e o tempo da aprendizagem individual. Nesses casos poderia ser possível, por exemplo, aprofundar a questão da atribuição de sentidos à atividade musical para estes indivíduos e grupos. Seria possível observar com maior profundidade em que medida os conhecimentos musicais consolidam uma lógica (enquanto sistema musical) que induzam a uma espécie de categorização/sistematização das atividades musicais implicando no desenvolvimento de uma espécie de lógica paralela, que não seja necessariamente a mesma que é organizada e difundida através dos cursos formais de ensino de música. Isto viabilizaria um estudo mais profundo das relações existentes entre o domínio explícito do conhecimento abstrato, o domínio da linguagem musical, o nível de consciência do músico que articula o discurso, e a forma de desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, pois, se para o primeiro caso a utilização da escrita favorece um desenvolvimento consciente, observamos também que há a possibilidade do músico inferir a existência deste sistema através do domínio das formas discursivas de uma linguagem musical.

Esperamos aprofundar estes assuntos noutro momento mais oportuno em que considerando os conhecimentos aqui adquiridos acreditamos ser possível organizar outras categorias teóricas para pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Estamos cientes que há um imenso campo de pesquisa a ser explorado nessa área investigada. Desejamos, então, que este trabalho possa contribuir para alimentar outras reflexões, problematizações, pesquisas e desenvolvimentos.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. “A indústria Cultural” IN: COHN, Gabriel (org.), Theodor W. Adorno (Col. Grandes Cientistas Sociais), São Paulo, Ática, 1986.

AFONSO, Almerindo Janela. “Os lugares da educação” IN Educação não-formal: cenários da criação. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sidero Fernandes. (orgs.) Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. (p.29-38).

ALVES, Rubem. Filosofia da ciência: introdução o jogo e a suas regras. 15ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed., São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002

BOURDIEU Sistema de ensino e sistemas de pensamento. In. A economia das trocas simbólicas; introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 7ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2011 (p 203-229)

BOURDIEU, Pierre. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público – São Paulo; Editora da USP: Zouk, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96. Brasília, 1996

BRITO, Brasil Rocha. “Bossa Nova” In: CAMPOS, Augusto de. Balanço da Bossa e outras bossas, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva 1986.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical – São Paulo: Peirópolis, 2001.

CASTRO, Ruy. Chega de Saudade: a história e as histórias da Bossa Nova. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CÂNDIDO, Antônio. “A revolução de 1930 e a cultura” In: Revista Novos Estudos Cebrap, São Paulo, v.2, 4, p.27-36, abril 1984

CARDOSO, Thomas Fontes Saboga - Um violonista compositor brasileiro: Guinga. A presença do idiomatismo em sua música. 2006. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

- CARLEVARO, Abel. Serie didáctica. Barry Editorial, Buenos Aires – Argentina. 1966.
- CROOK, Hal. How to improvise: an approach to practicing improvisation. Advance music, 1991.
- CORRÊA, Marcos, Kröning. “Discutindo a auto-aprendizagem musical”. In SOUZA, Jussamara. Aprender e ensinar música no cotidiano. 13-38 – Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.
- DUFRENNE, M. A arte é linguagem? In: DUFRENNE, M. Estética e filosofia 3.ed São Paulo: Perspectiva, 1998 p.103-149
- DIDEROT, Denis. Ensaio sobre a pintura. Tradução, apresentação, notas Enid Abreu Dobranszky. Campinas, SP: Papirus: Editora da Universidade de Campinas, 1994.
- ELIAS, Norbert. Mozart – sociologia de um gênio. ZAHAR, 1995.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008
- FREIRE, Vanda Bellard. Horizontes da pesquisa em música. Vanda Bellard Freire (org.) Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.
- FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. “Teoria da Harmonia na Música Popular: uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal”. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 1995
- GEMBRIS, Heiner. & DAVIDSON Jane W. *Environmental Influences IN The Science & Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning*. Edited by PARNACUTT, Richard & MCPHERSON GARY Oxford University Press, 2002, p.17-29.
- GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 5ª edição, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011
- GOMES. Vinicius José Spedalatti. Hélio Delmiro, compositor: violão brasileiro, clássico e jazzístico. *JornUSP* 2012. Disponível para acesso em http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/ppgmus/vinicius_gomes-mus_etno.pdf
- HOLLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

HALL, Stuart A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. IN: Educação e Realidade 22 (2): 15-46. 1997

KEMP, Anthony E.; MILLS, Janet. *Musical Potential* IN: The Science & Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning. Edited by PARNACUTT, Richard & MCPHERSON GARY Oxford University Press, 2002, p.3-16.

LANGER, Susanne K. Filosofia em nova chave 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1989

LAHIRE, Bernard., GUY, Vincent., THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em revista n° 33, 7-45. Belo Horizonte, junho 2001.

LAHIRE, Bernard. Reflexões ou prolongamentos críticos? 37-55. Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, 2002.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. Psychology for musicians: understanding and acquiring skills. Oxford University Press, 2007.

MANGUEIRA, Bruno Rosas. Concepções estilísticas de Hélio Delmiro: violão e guitarra na música instrumental brasileira. Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MARTINS, José de Souza. O senso comum e a vida cotidiana. Tempo Social; IN: Revista Sociologia USP, São Paulo, 10 (artigo 1), 1998. Disponível para acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n1/a01v10n1.pdf>

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. “A universidade no Brasil” IN: Revista Brasileira de Educação, n. 14 (artigo 9), 2000.

NAVES, Santuza Cambraia. O violão azul: modernismo e música popular. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2000

ORTIZ, Renato. A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1999

ONU, Organização das Nações Unidas. “Educação: avanços e desafios”. In: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil, 2003. Disponível para acesso em: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003

PENNA, Maura. & ALVES, Erinaldo. “As marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-ARTE. IN: É este o ensino de arte que queremos? Uma análise

das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Org. Maura Penna. Editora Universitária CCHLA/PPGE – João Pessoa, 2001

PENNA, Maura. O Dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manofatura, 2003

PODESTÁ, Nathan Tejada de. Observação e experiência de aprendizagem com ogãs de um centro umbandista de Campinas, SP IN: Revista do EDDIC v. 1 n.1. Disponível para acesso em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/edicc/article/view/2325/2386>

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. IN: Contexturas: o ensino da arte em diferentes espaços. Org. Vanildo Mousinho Marinho/Luis Ricardo Silva Queiroz. Editora Universitária/UFPB - João Pessoa, 2005.

REALE, Miguel. Brasil Sociedade Plural. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

SCHOENBERG, Arnold. Fundamentos da Composição Musical /Arnold Schoenberg: tradução de Eduardo Seincman. – 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SARAIVA, Joana Martins. Da influência do jazz e outras notas: discursos sobre a cena musical de Copacabana dos anos 50. In: GIUMBELLI, Emerson; DINIZ, Julio Cesar Valladão; NAVES, Santuza Cambraia (orgs.). *Leituras sobre música popular: reflexões sobre sonoridades e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p.83-97.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif, 2008 “O biológico e o cultural na música”. IN Revista Digital Art& ano VI, nº 9 – Abril de 1998. Disponível para acesso em <http://www.revista.art.br/site-numero-09/trabalhos/18.htm>

TRAGTENBERG, Maurício. Memórias de um autodidata no Brasil / Maurício Tragtenberg. São Paulo: Escuta, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007.

ZAN, José Roberto. Do fundo de quintal à vanguarda: contribuição para uma história social da Música Popular Brasileira. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

Outras fontes:

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: objetiva, 2009

Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: positivo, 2010

Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita, folclórica. 3.ed. São Paulo: Art editora: Publifolha 2000

“Curso de Música Popular: uma ousadia” Em Jornal da Unicamp n° 339, p. 23 outubro 2006.

Anexo

Questionário utilizado no Survey

Nome _____ Idade _____

1) Você, já fez aula de música? Sabe tocar algum instrumento musical, ou cantar? Participa, ou participou de alguma atividade musical além das aulas (coral, grupo, banda, apresentação na escola)?

2) Você tem o costume de ouvir música? Que tipo de música você mais ouve? Por quê?

3) Você tem algum amigo ou parente próximo que toque algum instrumento musical ou cante? Vocês costumam tocar ou cantar juntos?

4) Você sabe tocar alguma música? Cite algumas.

5) Quais acordes você sabe fazer?

6) Na sua opinião o que é preciso para se tornar um músico?

7) Na sua opinião o que quer dizer músico autodidata?

8) Quais são suas expectativas em relação às aulas de música, o que você espera aprender?