

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



**FORMAÇÃO DE MÚSICOS NO
BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR:
Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

JEAN PRESSER

Porto Alegre
2013

JEAN PRESSER

**FORMAÇÃO DE MÚSICOS NO
BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR:
Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Souza

Porto Alegre

2013

*À minha intuição e persistência em crer que
a Música é o meu caminho.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Lecy e Armando (*in memoriam*), meus primeiros professores: pelo amor, exemplo, educação e valores que me acompanharão por toda a vida.

À minha esposa Juliana por dividir a sua vida comigo; e por percebermos já não saber mais quem é um e outro.

À professora Jusamara Souza, por despertar-me desde a Licenciatura para um novo entendimento sobre a Música, e sobre tudo, tal qual o Sol, por orientar-me diária e serenamente em direção à compreensão deste novo entendimento.

Aos professores Doutores Luciana Prass, Luciano Zanatta e a Mestre Caroline Abreu pela contribuição nesta pesquisa e por torcer pelo seu sucesso.

Aos candidatos e ingressos na primeira turma de Bacharelado em Música Popular da UFRGS, por serem a inspiração deste trabalho.

Às professoras Doutoradas Lília Neves Gonçalves, Ana Lúcia Louro e Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres por aceitarem participar da banca examinadora deste trabalho e por suas preciosas contribuições.

Aos docentes do Programa de Pós Graduação em Música, por esforçar-se em manter o mais alto conceito obtido entre os Programas de Música do país e desejar promover a sua multiplicação através dos seus egressos.

Ao grupo Educação Musical e Cotidiano por contribuírem com este trabalho e, especialmente, a Alexandre Vieira e Jaqueline Marques pela “pré-banca”.

Aos meus colegas mestrandos que - assim como os Jesuítas trouxeram a Educação Musical para o Brasil - trouxeram a alegria e a fé inabalável para a nossa caminhada ao longo deste Mestrado: Mestre Allan(suíta) Cesar Pfützenreuter, Gisele(suíta) Flach, Matheus(uíta) Leite e Mestre Tamar(suíta) Gaulke.

À RBS-TV por me possibilitar estudar e trabalhar ao mesmo tempo e, por me dar o prazer de dizer que faço o que gosto: música para a cena.

Aos meus amigos e familiares dos quais me afastei em virtude desta profunda imersão ao longo de dois anos e meio de Mestrado.

Àqueles queridos amigos e familiares que não estão mais aqui: Zé Mário, Paulo Renato e minha sogra Beth que com certeza se fazem presentes no meu dia a dia por quem sou.

À Deus, pela vida!

“A erudição é uma escolha de como viver e ao mesmo tempo uma escolha de carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício [...]. Isso significa que deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de si mesmo.”

(Do texto “O artesanato intelectual”, Mills, 1959)

RESUMO

Esta pesquisa trata da formação de músicos no Bacharelado em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo geral é compreender a dinâmica do encontro de um grupo de alunos com o oferecimento da primeira turma da ênfase em Música Popular, respondendo às questões: como o Bacharelado em Música Popular foi pensado e estruturado; como a disciplina Prática Musical Coletiva está organizada; como ocorrem as relações/interações entre alunos e professores no fazer musical coletivo dentro da Universidade; que relações os alunos já atuantes como profissionais de música estabelecem com a Universidade; como os alunos ingressos avaliam o fazer musical coletivo e que especificidades são reveladas no ensinar/aprender no Bacharelado em Música Popular da UFRGS? Como marco teórico adoto os conceitos de profissionalização de músicos (TRAVASSOS, 1999), o de fazer música juntos a partir de Schutz (1964) e o de a profissão do músico trazido por Morato (2009). A metodologia adotada é o estudo de caso proposto por Gil (2009) que se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. O trabalho de campo realizado durante o primeiro semestre da disciplina de Prática Musical Coletiva proporcionou acompanhar a formação de músicos populares no encontro deste novo público com a universidade. Os alunos ingressos possuem bagagens músico-profissionais diversas, interagindo e relacionando-se com seus colegas e professores em sala de aula. O estar em experiência na construção de um curso novo e o se experimentar permitem ressignificar o sentido de fazer e aprender/ensinar música. A pesquisa contribui para que tanto alunos quanto professores possam problematizar o campo da formação de músicos populares tendo por contexto os cursos superiores de música, bem como o de questionar as relações e interações proporcionadas na universidade entre alunos e alunos e entre alunos e professores a partir da experiência de alunos com larga atuação na carreira profissional de músico. Os resultados contribuem para a ampliação do olhar sobre os ingressos do Bacharelado em Música Popular e suas experiências, que não se dão somente no âmbito acadêmico, considerando as contribuições que os aportes da sociologia da música podem trazer para a educação musical.

Palavras-chave: formação de músicos, música popular, ensino superior, profissão.

ABSTRACT

The following research deals with the undergraduation process of Bachelors in Popular Music at Federal University of Rio Grande do Sul - Brazil. The main goal is to understand the dynamics' meeting of a student's group with the proposals of the first grade of enrolled students in Popular Music, answering the following questions: how the Bachelor in Popular Music was considered and structured; how the discipline Musical Practices in Groups is organized; how the relationships/interactions happen among students and teachers in the process of making music in groups inside the University; what relationships students that have already worked with music makes with University; how the students evaluate the group's music making and what specificities are revealed in the teaching/learning processes in the UFRGS' Bachelor in Popular Music. The theoretical framework adopted was the concepts of professionalization of musicians (TRAVASSOS, 1999), the making music together of Schutz (1964) and the profession of musician brought by Morato (2009). The method consists in a case study proposed by Gil (2009) which is characterized by a deep and exhaustive study of one or few objects in order to allow their broad and detailed knowledge. The field work was conducted during the first semester of the discipline of Musical Practices in Groups and provide to accomplish the meeting between the recently enrolled popular musicians and the University approaches. The students have different music-professional knowledges, interacting and making relationships with their colleagues and teachers in music classes. The experience of constructing a new undergraduate course and of experience themselves allow them to reframe the meaning of making and teaching/learning music. This research contributes to discuss, both students and teachers, the field of formation of popular musicians having for context, the undergraduate courses of music, as well as, to question relationships and interactions supported by University among students and students and among students and teachers from the experience of students with extensive work in the music career. The results contribute to the view's expansion upon the enrollment of Bachelor in Music Popular and their experiences which surpass the academic scope, considering the contributions that Sociology of Music can bring to the Music Education.

Keywords: Musicians formation, popular music, higher education, profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Candidato ao Bacharelado em MP (instrumento baixo elétrico)	36
Figura 2 - Visualização do material empírico a partir da codificação de cores	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Observações realizadas.....	38
Quadro 2 - Caminho analítico.....	46
Quadro 3 - Cronologia do Curso de Música da UFRGS.....	57
Quadro 4 - Relação dos instrumentos por candidatos aprovados.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivos para ingressar no Curso de Música da UFRGS	66
Gráfico 2 - Expectativas em relação ao curso	67
Gráfico 3 - Exercício da profissão de músico	102
Gráfico 4 - Instrumento escolhido para realizar a prova específica	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATC – Auditório Tasso Corrêa

CAMGRAD – Câmara de Graduação

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

COMGRAD – Comissão de Graduação

CV – Concurso Vestibular

EC – Estudo de caso

FAB – Força Aérea Brasileira

IA – Instituto de Artes

IASPM – International Association for the Study of Popular Music

MP – Música Popular

MPB – Música Popular Brasileira

PMC – Prática Musical Coletiva

PP – Projeto Pedagógico

RBS-TV – Rede Brasil Sul de Televisão

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 O músico e sua profissão	19
2.2 Formação universitária de músicos	21
2.3 Fazer musical coletivo	23
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	27
3.1 O método escolhido: o estudo de caso	27
3.2 A coleta de dados	28
3.2.1 Entrando no campo.....	30
3.2.2 Na sala de aula com os alunos.....	38
3.3 Organização e análise dos dados	44
3.3.1 Material disponível para a análise	44
3.3.2 Micro ou macro categorias: processos de categorização dos dados.....	45
3.3.3 Constituindo o sumário da dissertação	46
3.3.4 Recorta e cola dos dados	47
3.3.5 O processo de escrita.....	48
3.4 Questões éticas	49
3.4.1 “Saias justas” e como lidar com elas	49
3.4.2 O retorno para os alunos e professores.....	52
4. O BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR	54
4.1 A criação do Bacharelado em Música Popular	55
4.2 Projeto Pedagógico do Curso de Música	57
4.3 A divulgação e repercussão da nova ênfase pelo Curso e mídia	60
4.4 O acesso ao Curso: a prova específica e o vestibular	63
4.5 A procura pelo Curso	65
5. ORGANIZANDO A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA COMO DISCIPLINA	68
5.1 As primeiras aulas da disciplina	68
5.2 Sobre a formação dos grupos	69
5.2.1 A divisão dos grupos.....	69
5.2.2 O repertório.....	72
5.3 Organização e negociação do espaço físico	76

5.4 Organização do tempo	78
5.5 Equipamentos: a falta, a circulação, o mutirão e a burocracia	81
5.6 O modo de trabalhar na Prática Musical Coletiva.....	84
5.6.1 Como os professores acompanhavam os alunos: circulando e observando	85
5.6.2 Da observação para a elaboração de propostas/procedimentos pedagógicos.....	86
5.6.3 Como os grupos trabalham: a negociação dos arranjos.....	88
5.6.4 Orientações dos professores na forma de micro interações na sala de aula	92
6. CONHECENDO OS ALUNOS INGRESSOS DO CURSO	96
6.1 Quem é o ingresso da Música Popular?.....	96
6.2 Por que o Curso? Buscando e encontrando respostas no Curso	98
6.3 Ser aluno e profissional ao mesmo tempo.....	100
6.3.1 A ausência nas aulas: quando a <i>gig</i> e a aula são na mesma hora.....	101
6.3.2 Os colegas “professores”	106
6.3.3 Aprendendo na interação com os colegas.....	107
6.4 Ser multi-instrumentista.....	109
7. AVALIANDO A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA.....	118
7.1 Uma apresentação coletiva dos grupos	118
7.1.1 Sobre a audição musical.....	119
7.1.2 Os grupos se apresentam.....	121
7.2 Autoavaliação: assistindo ao vídeo da apresentação	129
8. ENSINAR/APRENDER NO CURSO DE MÚSICA POPULAR	135
8.1 Sobre a concepção de ensinar	135
8.2 Sobre o papel do professor na visão dos alunos	138
8.3 As demandas dos alunos.....	140
8.4 Avaliação por e-mail da disciplina	142
8.5 <i>Ensinar e aprender ao mesmo tempo: Os desejos para a nova ênfase.</i>	147
8.6 A experiência do estágio docente: de pesquisador a professor.....	150
8.6.1 Estar como docente: <i>a primeira aula</i>	153
8.6.2 Os papéis de pesquisador e professor	155
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156

REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	166
APÊNDICE C – PLANTA DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS.....	167
APÊNDICE D – CD	169

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a formação do primeiro grupo de alunos ingressos no Bacharelado em Música Popular (MP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A ideia deste trabalho, e ao que ele se propôs, deu-se a partir do questionamento sobre a profissão de músico a qual me dedico há quase 20 anos. Em mais um dia de trabalho, tendo que definir a minha questão de pesquisa para o Mestrado, viajei para o interior do Rio Grande do Sul onde fui tocar o Hino Nacional Brasileiro em uma solenidade. Após passar o som do piano, sentado em um confortável banco no bar do Hotel em que ficaria hospedado naquele dia, me dei conta de que para exercer a minha profissão, que me proporcionava um bom cachê e eventuais confortos como o daquele Hotel - eu não precisaria da formação proporcionada em um Curso Superior em Música.

Sabendo que uma nova ênfase em Música Popular se iniciaria em 2012 no centenário Instituto de Artes da UFRGS perguntei-me então: porque os músicos, como eu, procurariam um Curso de Música? Para quê? O que aconteceria a partir do encontro desse público com a Universidade?

Essa história começava ainda na minha graduação, no próprio Instituto de Artes (IA), depois de ter trocado o curso de Engenharia Elétrica por Música. Quando em 1997 escolhi ingressar na Licenciatura em Música ao invés do Bacharelado o fiz por ser a ênfase que oferecia vaga no meio do ano letivo daquele ano e este seria o único caminho possível para realizar a transferência interna do curso de Engenharia para a Música.

Aceitei o ingresso na Licenciatura mesmo porque o Bacharelado em Música dedicava-se à formação do músico concertista, profissão que naqueles dias, estava longe de ser a minha ambição. Já tocava piano em cafés, fazia shows com bandas, acompanhava cantores, enfim, já trabalhava e me sustentava financeiramente com os resultados obtidos com esta atividade, e não me imaginava sendo um concertista. Especialmente por ter optado, por um repertório voltado para a música popular – que para mim, não incluía as peças do repertório erudito estudadas no Bacharelado.

Ainda assim, meu professor de instrumento indicava como ideal o Bacharelado em Piano por entender que o meu foco era a performance e não a

docência. Cursei então aquele semestre para aguardar a troca de ênfase que seria possível somente no início do próximo semestre.

No entanto, após ingressar na Licenciatura, fui surpreendido pela disciplina de Psicologia da Música. Ali estudávamos teorias de aprendizagem musical, fases do desenvolvimento da percepção da música, de certa forma, questionamentos que eu nunca havia feito sobre a música e que julguei interessantes de conhecer. Uma música para além do som foi o que pensei.

Desta forma começava a minha simpatia pela Licenciatura. Contudo, ainda que houvesse essas disciplinas teóricas, próprias do currículo das Licenciaturas em Música, eu continuava tendo aulas com o professor de piano, que exigia um repertório semelhante ao do Bacharelado, por ele entender que, assim que fosse possível, eu trocava a Licenciatura pelo Bacharelado. Porém, isso nunca aconteceu.

Três anos se passaram e, ainda que gostando muito da Licenciatura, no meio do curso, por ter dificuldades em conciliar o trabalho e o estudo, me afastei da Universidade. Nesse período, lembro que um dia depois de assistir ao filme brasileiro *Villa-Lobos – Uma Vida de Paixão* (2000), acreditei que a música deveria ser mais vivida, mais aproveitada por mim em apresentações, no palco, no máximo de oportunidades que surgissem para tocar – em situações práticas. E foi assim que, trancando em um semestre a Licenciatura em Música, acabei tocando em um circo que se instalava na cidade de Porto Alegre. Nesta época, 2000, já estava trabalhando na RBS-TV (Rede Brasil Sul de Televisão) como compositor de trilhas musicais e entendia que todo o meu esforço estava direcionado para o fazer musical.

Entendia este fazer exclusivamente circunscrito à performance e à composição. Não entendia a docência como fazer música, ainda que gostasse do Curso de Licenciatura em Música. Pensava que falar sobre música era muito diferente de tocá-la. Praticamente sem valor.

Questionei assim a “utilidade” e “função” de uma formação em música. Havia sido contratado em um emprego formal (RBS-TV) sem ter a necessidade de diploma, pensava no porquê de ter que concluir o curso superior em música. Foi sem dúvida um período de afastamento da universidade, mas não da música.

Alguns meses se passaram e percebi que o fato de tocar tornar-se-ia uma repetição mecânica se não fosse acompanhada de uma reflexão. Retornei assim para a universidade mais convicto do propósito de concluir o curso, e disposto a

tentar encontrar nas disciplinas um elo entre a prática musical e o trabalho. Foi nesse retorno que participei da disciplina chamada Processos de Expressão Artístico-Musical I ministrada por aquela que viria a ser hoje a orientadora deste trabalho. Esse foi o momento que passei a entender o fazer musical envolvendo muito mais do que a execução, composição e apreciação.

Como tarefa da disciplina, eu deveria ir a um lugar público em que houvesse música e fazer uma observação de como, eventualmente, as pessoas se relacionavam com aquela música. Eu poderia entrevistá-las e fazer anotações de campo sobre a entrevista e o local escolhido. Escolhi um fliperama onde crianças e adolescentes jogavam *videogame* com muitos sons. Lembro-me de ter conversado com um adolescente que dizia se empolgar com a música do jogo, mas que percebia isso a partir da minha pergunta, pois, segundo ele, nunca havia pensado sobre a questão. Naquela época aquilo foi surpreendente, mas eu ainda precisaria de mais tempo para amadurecer o sentido daquela nova visão de mundo e de música.

Em 2008, cinco anos após a conclusão da graduação em Música, especializei-me em Cinema a fim de conhecer o pensamento que havia por trás do filme, ambiente, similar no qual eu continuava trabalhando como compositor para as séries de teledramaturgia da televisão (RBS-TV).

Procurando aprofundar aquele primeiro deslocamento de olhar para a visão sociológica da música e da educação musical busquei, então, o curso de Mestrado em Música. Assim, a partir de um *insight*, identificando-me com os músicos populares que buscam a Universidade, embasado por algumas leituras como a de Mills (1959) – que me autorizou a compreender sonhos e conversas cotidianas como assuntos sérios a serem estudados - cheguei ao objetivo desta pesquisa que se interessa por compreender a dinâmica do encontro de um grupo de alunos com o oferecimento da primeira turma da ênfase em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse encontro foi observado na disciplina de Prática Musical Coletiva 1 (PMC 1), onde todos os alunos do referido Curso faziam música em conjunto.

Para tanto foi necessário analisar e responder às seguintes questões: Como o Bacharelado em Música Popular foi pensado e estruturado? Como a disciplina Prática Musical Coletiva está organizada? Tendo por contexto o fazer musical coletivo, como ocorrem as relações/interações entre alunos e professores no fazer

musical coletivo dentro da Universidade? Que relações os alunos já atuantes como profissionais de música estabelecem com a Universidade? Como o fazer musical coletivo pelos ingressos no Bacharelado em Música Popular é avaliado? Que especificidades são reveladas no ensinar/aprender no Bacharelado em Música Popular da UFRGS?

A metodologia adotada foi o estudo de caso, apoiada nos autores Gil (2009), Minayo e Sanches (1993), Serrano (1998) e Yin (2005). Escolhi o estudo de caso por serem utilizados com frequência nas ciências humanas e sociais como um método de análise da realidade. É um método que pode ser aplicado em diferentes campos e tem por objetivo compreender o significado de uma experiência; portanto, esforça-se para compreender como funcionam todas as partes para formar um todo. Para a coleta de dados utilizei como procedimentos: entrevistas, questionário, observações, e análise de documentos.


Minha busca pela literatura deu-se principalmente pelo interesse a respeito de cursos superiores de música, em especial na construção de um Bacharelado em Música Popular. Uma revisão de literatura apontou-me para trabalhos que versavam sobre Cursos Superiores de Música, Música Popular e alunos profissionais. Alcântara Neto (2010) investigou os conhecimentos prévios de alunos que ingressaram no Bacharelado em Música Popular. Contente (2010) trata de conhecimentos que músicos populares podem usar para contribuir com o ensino de música dentro da universidade. Prates (2004) buscou compreender os motivos que levaram os estudantes a escolherem o Curso de Música como formação. Salgado e Silva (2005) trata da perspectiva dos estudantes sobre as atividades musicais dentro e fora da universidade. Estudo e trabalho são maneiras diferentes e concomitantes do investimento destes alunos profissionais no campo da música. Morato (2009) pesquisa a realidade de alunos que já atuam profissionalmente com música enquanto cursam a graduação na área.

Pude constatar que na literatura consultada grande parte dos temas ligados à Música Popular no Ensino Superior são encontrados em pesquisas que buscam compreender, na sua maioria, as questões que tratam sobre o ensino/aprendizagem de Música Popular nos Cursos Superiores, o perfil do aluno que procura este tipo de curso e ainda, o caráter denominado formal/informal do seu ensino.

Dentro do curso de Música Popular oferecido pela UFRGS um dos focos observados é a relação social entre os alunos que ingressam, com ou sem

experiência profissional prévia e a possível interação entre eles considerando o espaço da universidade.

Este trabalho está organizado em 9 capítulos. Após esta introdução (Capítulo 1), abordo no capítulo 2 as referências teóricas que guiaram a minha visão em campo e a reflexão sobre os dados colhidos. No capítulo 3, exponho os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa alinhados à obtenção dos resultados desta a partir dos objetivos deste trabalho. No capítulo 4, descrevo o Bacharelado em Música Popular e a sua implementação no Instituto de Artes da UFRGS. No capítulo 5, adentro como pesquisador na disciplina de Prática Coletiva Musical 1 (PMC 1), observando o que ocorre no “trabalho miúdo” do campo. No capítulo 6, me aproximo dos alunos revelando as suas experiências e seus modos de ser/estar na universidade. No capítulo 7, trato da avaliação da disciplina PMC 1. No capítulo 8, discorro sobre a troca de saberes, sobre a comunhão de conhecimentos entre alunos e professores e, como o curso é visto pelos alunos e pelos professores que dele participam. A seguir, nas considerações finais, capítulo 9, ressalto os resultados desta pesquisa e de suas possíveis contribuições para a área de educação musical.

Estabeleci neste texto alguns critérios na sua formatação. As palavras de língua estrangeira estão em *itálico*, conforme regras da ABNT. O sumário foi enumerado até a seção terciária, privilegiando assim as principais divisões do trabalho. Os jargões e expressões de uso corrente entre os músicos populares também estão em *itálico* e se encontram esclarecidos em nota de rodapé. Também as traduções da língua espanhola e inglesa que foram feitas por mim, a partir do texto original estão assim registradas. Ao longo do texto serão indicados pelo seguinte ícone  os arquivos de áudio e/ou vídeo que ilustram o assunto que estiver sendo tratado. Um CD com tais arquivos encontra-se anexado à contracapa desta dissertação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho se insere no campo da sociologia da educação musical e foi construído a partir desse marco teórico. Dois conceitos foram centrais para analisar a construção de um Bacharelado em Música Popular observada a partir da disciplina Prática Musical Coletiva: a profissão de músico e o fazer musical coletivo. A escolha de conceitos foi definida a partir da minha imersão no campo que abarcou a nova ênfase oferecida pela UFRGS. Neste espaço se encontraram alunos ingressos que já trabalhavam como músicos para fazerem música coletivamente. Essa atividade foi proporcionada especialmente na disciplina de Prática Musical Coletiva. Para a compreensão desses conceitos, Schutz (1964), Cook (2007, 2008), Travassos (1999) e Morato (2009) foram os autores escolhidos.

2.1 O músico e sua profissão

Gosto muito de um breve diálogo entre um escritor e seu vizinho:

- *Cortando a grama, poeta! Trabalhando muito?*

- *Não, descansando.*

Terminada a grama, o poeta agora está sentado em um banco do seu jardim...

- *Descansando, poeta?*

- *Não, trabalhando.*

Trabalhando à noite como músico de banda, ouvi muito a seguinte pergunta: *“Tá, mas tu trabalhas com o quê?”*

As epígrafes que abrem este capítulo mostram que “a música nem sempre é reconhecida como um trabalho no sentido em que são as profissões consideradas produtivas ou zeladoras do bem-estar dos seres humanos” (CUPERTINO, s/d. *apud* MORATO, 2009, p.188).

Segundo Cerqueira (2007) a imagem que o homem faz do músico e que ainda se manifesta nos dias atuais são derivadas das antigas sociedades gregas e romanas que perduram assim ao longo dos séculos. Quando se pensava no músico como profissional, levavam-se em conta outras dimensões das suas experiências cotidianas onde a música, de certa forma, participava. Além da relação do músico

com a própria música, a sua relação com o trabalho, o artesanato e a técnica, também faziam parte deste imaginário.

Os músicos eram divididos entre profissionais e amadores. Dentre as várias atividades ligadas à sua ocupação com a música, nem todas eram entendidas como profissão. Os profissionais eram os professores, os concertistas e os compositores (geralmente músicos oficiais das cortes). Já os amadores, eram representados pelos cidadãos em geral que aprendiam música para saber distinguir o belo, entre eles estavam: os coralistas (no caso daquelas ocupações ligadas às obrigações cívicas da cidade), os fabricantes de instrumentos e os músicos que acompanhavam os atores em apresentações de peças.

Essas imagens dos músicos, conforme Souza e Borges podem ainda hoje ser encontradas. Pesquisando o imaginário social sobre músicos nos jornais paraibanos, as autoras chegaram à conclusão de que, na apresentação da profissão, músicos são entre outras definições

peças que tocam um ou vários instrumentos musicais, sejam eles de sopro, cordas ou percussão, imprimindo uma interpretação pessoal à obra ou de acordo com as instruções de um regente. Poderá ser ainda solista, acompanhante ou componente de grupos. Consideram-se cantores os indivíduos que cantam em público, para divertir os espectadores e incentivar o desenvolvimento da cultura musical (SOUZA e BORGES, 2010, p.158).

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), compositores, músicos e cantores encontram-se catalogados como um grupo ocupacional de base. São definidos como “pessoas que tocam um ou vários instrumentos musicais”, podendo ser “solistas, acompanhantes ou componentes de grupos” (SOUZA e BORGES, 2010, p.158).

Ao discutir a profissionalização precoce de músicos Morato (2009) faz a diferenciação entre profissão e ofício apoiada em Franzoi (2006). Para Franzoi é “com a expansão e a consolidação das universidades que se passa a fazer esta distinção” entre profissão e ofício. Nessa oposição semântica, estaria “um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mão, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc.” (DUBAR, 1997 *apud* FRANZOI, 2008, p.329). A autora conclui que se trata de “uma disputa de poder na sociedade que se configura como uma luta política e ideológica pela distinção e pela classificação” (FRANZOI, 2008 p.329).

Antes da expansão das universidades as atividades profissionais eram organizadas e reguladas pelas corporações. Assim, artistas, artesões, intelectuais e trabalhadores manuais “passavam a pertencer à corporação” e, segundo Franzoi, se reuniam “nas corporações, onde se professava uma arte” já que o trabalho era “considerado uma arte” (FRANZOI, 2008, p.328).

Essa origem da atividade profissional do artista pode explicar o status ambíguo que tem a profissão de músico. Como escreve Morato, “as carreiras musicais são socialmente reconhecidas por se constituírem pelo saber fazer musical, cuja qualificação é geralmente regulada pela rede de contatos que agrega prestígio a esse saber fazer ou por concursos que o avaliam”. Ou seja, “o trabalho do músico não é regulamentado por uma agência ou órgão governamental. O seu exercício é socialmente reconhecido pela prática musical. Essa é uma das diferenças mais marcantes entre essa profissão e outras” (MORATO, 2009, p.188).

Outro aspecto que singulariza a profissão do músico, segundo Morato, é “a flexibilidade de horários e o fato de ser considerada uma manifestação de expressão humana” o que a marca como uma profissão estruturada diferentemente de outras profissões (MORATO, 2009, p.202).

Conforme aponta Amstalden (2011), as oportunidades formais, com registro em carteira, de trabalho para os músicos variam de acordo com o gênero musical. No caso dos músicos populares, o trabalho formal surge em estúdios de gravação, emissoras de rádio e TV, agências de propaganda e de produção de *shows*, ou seja, oportunidades relacionadas mais diretamente ao capital privado e à lógica de mercado. Já para os músicos eruditos, essas oportunidades são representadas pelas orquestras, coros e escolas mantidos pelo poder público.

2.2 Formação universitária de músicos

Mas porque os músicos profissionais procuram a universidade? Para Morato (2009), “mesmo com uma carreira profissional consolidada” pode ser que o músico “procure um diploma para justificar o seu trabalho entre os demais”. A autora destaca que essa busca pelo título é um “dos padrões mais difundidos e

consagrados na dinâmica da sociedade urbano-industrial em geral” (MORATO, 2009, p.188).

Embora Morato reconheça que “a titulação não seja valorizada” no campo de trabalho do músico, o diploma do curso superior pode significar mais uma oportunidade de trabalho ou abrir “portas para outras carreiras profissionais” (MORATO, 2009, p.186).

Citando Pichoneri (2006), Morato lembra que “ao chegar à universidade, [os alunos] já são profissionais, tanto do ponto de vista da sua formação, que a essa altura já é bastante sólida, quanto do ponto de vista da atuação profissional”. Portanto os profissionais da música buscariam um curso superior “não como formação inicial, mas como modo de aperfeiçoar e/ou ampliar os conhecimentos musicais já adquiridos” (MORATO, 2009, p. 186).

Para Morato “o domínio do caráter científico da profissão é possibilitado e autorizado social e legalmente pela frequência a um curso superior de preparação a essa profissão”. Ter o diploma significa obter a “autorização legal para exercer atividades que outros não podem pela qual o profissional é separado dos demais” (FRANZOI, 2006, apud MORATO, 2009). Assim, “portar o título que representa a formação indicada e valorizada para o reconhecimento do que é ser um profissional, pode conferir uma posição diferenciada” e de até abrir novas oportunidades de trabalho (MORATO, 2009, p.186).

Esse tema é também trazido por Salgado e Silva (2005) que investiga “como os músicos estudantes dos cursos superiores de música da UNIRIO veem e aproveitam o curso de forma a construir suas carreiras músico-profissionais”. Para muitos alunos, frequentar um curso superior de música pode significar um investimento na carreira profissional através dos conhecimentos e dos contatos sociais adquiridos potencializando a atuação profissional (SALGADO e SILVA, 2005 apud MORATTO, 2009, p. 187).

Em sua investigação sobre aspectos da diversidade de perfis culturais dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, Travassos (1999) mostrou que “a diversidade de experiências dos alunos sinaliza, antes de mais nada, a impossibilidade de tomá-los como um grupo culturalmente uniforme” (TRAVASSOS, 1999, p.120). Esta heterogeneidade está presente no gênero, na idade, na diversidade de experiências pregressas e na pluralidade de afazeres e gêneros musicais que os participantes daquela pesquisa demonstraram conhecer.

Se a heterogeneidade caracteriza os alunos ingressos no curso de música, outra questão levantada por Travassos é como se constrói a identidade de músico profissional. Segundo a autora, antes do ingresso na universidade, “a maior parte deles [dos alunos] já deu passos importantes no processo de constituição da identidade de músico profissional, tocando ou cantando em bares, teatros e estúdios, gravando jingles, compondo e executando trilhas sonoras” (TRAVASSOS, 1999, p.123).

Para Travassos (1999) o conceito de músico profissional pode designar

não só aquele que exerce atividades remuneradas, mas também aquele cuja prática, independentemente da geração de renda, se desenrola num determinado enquadramento de relações sociais que a distingue da prática de estudo (na qual o músico é aluno), de ensaio (que é preparatória da performance propriamente dita), ou de passatempo (que dispensa público e uma situação de performance formalizada). Assim, um indivíduo ou grupo que procura aproveitar todas as oportunidades de apresentação pública, sem ganho financeiro imediato, faz música profissionalmente, sobretudo se elas contribuem para tornar conhecidos seu nome e seu trabalho (TRAVASSOS, 1999, p.124).

Os alunos que ingressam na universidade e que já são profissionais também são “indivíduos pertencentes às camadas beneficiadas tanto por estudos secundários eficientes face à seleção do vestibular quanto por estudos musicais prévios, em conservatórios, cursos preparatórios ou por intermédio de professores particulares” (TRAVASSOS, 1999, p.122). Como lembra Travassos (1999), por algum tempo “oculta sob a identidade de estudante de música, a multiplicidade de experiências anteriores revela-se no contato com os alunos” (TRAVASSOS, 1999, p 128).

2.3 Fazer musical coletivo

Neste trabalho o entendimento de música vai além de uma expressão artística humana constituída pela combinação de sons, silêncio e ritmo no desenrolar de um espaço de tempo. De acordo com Schutz, “a música é um contexto provido de sentido o qual não se limita por um esquema conceitual” (SCHUTZ, 1964, p.153). O processo de comunicação entre compositor e ouvinte envolve os músicos como

intermediários. Assim entre “todos esses participantes regem-se relações sociais cuja estrutura é sumamente complicada”¹ (SCHUTZ, 1964, p.153).

Para alguém que está fora do fazer musical talvez não seja perceptível o contexto complexo em que isso ocorre e que é cheio de sentido, embora não possa ser definido por um simples conceito. Assim, “estar engajado em música tanto como performer quanto ouvinte é estar engajado no que Schutz chama de ‘tempo interno’, [...] uma temporalidade subjetiva não ligada ao ‘tempo externo’ mostrado pelo relógio” (COOK, 2007, p.8).

Para ilustrar a complexidade dessa ideia envolvida na comunicação do fazer musical, Schutz apresenta duas metáforas já elaboradas por G. H. Mead: a dos boxeadores e a dos enxadristas.

Para quem assiste uma luta de boxe, mesmo entendendo das regras, talvez não tenha a leitura que cada lutador tem do seu adversário a partir de um simples movimento, de um gesto. Há uma comunicação que acontece no ringue onde esses pequenos sinais indicam ações que não necessariamente constituem sentido para quem apenas observa. No caso de uma partida de xadrez, o deslocamento de uma peça no tabuleiro gera diferentes leituras de acordo com o conhecimento das regras do jogo. A comunicação é estabelecida por um conhecimento comum.

Assim como nos exemplos citados, o fazer musical coletivo é a reunião das pessoas para tocarem juntas, em tempo real e em um mesmo lugar, realmente, face a face. Para Schutz os músicos envolvidos compartilham um tempo interno e é “esta comunhão do fluxo de experiências do tempo interno do outro, este vivenciar de um presente vívido comum, constituindo a relação mútua de ajuste, a experiência do ‘Nós’, que está na base de qualquer possível comunicação” (SCHUTZ, 1964 *apud* COOK, 2007, p.8).

No relacionamento do “nós” no ensaio, estão envolvidas conversas que podem ser “animadas ou insípidas, tensa ou casual, séria ou leve, superficial ou bastante pessoal” (SCHUTZ, 1970, p. 186). Nessa “situação face a face” [...] vejo o meu parceiro diante de mim. Enquanto olho seu rosto e seus gestos e ouço o tom de sua voz, torno-me consciente de muito mais do que aquilo que ele

¹ La música es un contexto provisto de sentido que no está limitado por un esquema conceptual. [...] todos estos participantes rigen relaciones sociales cuya estructura es sumamente complicada (SCHUTZ, 1964, p.153).

deliberadamente está tentando me comunicar. Minhas observações acompanham cada momento de sua corrente de consciência conforme ele transpira. Como resultado, estou incomparavelmente melhor sintonizado com ele do que comigo mesmo (SCHUTZ, 1970, *apud* SILVA, 2012, p.108).

Todas as atividades envolvidas neste fazer musical, os gestuais, a relação com o instrumento e as expressões faciais são produzidas e externalizadas por uns ao mesmo tempo em que são percebidas por outros. Ainda que não sejam intencionais, essas atividades são interpretadas pelos musicistas como indicações do que o outro vai fazer e, portanto, como sugestões ou ainda como ordens ligadas a sua própria ação (SCHUTZ, 1964). Toda essa comunicação a que Schutz refere-se é chamada de “relação mútua de ajustes” (COOK, 2007).

Esse entendimento de fazer musical coletivo está relacionado a todo grupo musical, seja erudito, como uma orquestra; um coro moderno; ou com músicos populares de *jazz* em uma *jam session*; ou informal, como um grupo tocando violão e cantando em uma festa (SCHUTZ, 1964).

Colaborando com o entendimento de Schutz a respeito do fazer musical coletivo, Cook (2007) sugere

uma ampla valorização da música – qualquer música – enquanto instrumento por meio do qual aprendemos a trabalhar com os outros, a negociar caminhos de ação compartilhados dentro de estruturas composicionais que são mais bem compreendidas como pontos de partida, ao invés de especificações de ação (COOK, 2007, p.7).

Cook (2008) traz também o aspecto da criação e da transformação de espaços a partir da música e da interação social. Para isso, ele parte dos conceitos de espaço e lugar, entendendo “que a música pode criar seus próprios espaços para a interação social, puramente musicais, ou seja, espaços que não têm uma relação fixa com locais do mundo real, que são nesse sentido utópicos”² (COOK, 2008, p.1).

Um exemplo que Cook utiliza para ilustrar o seu pensamento sobre a música ser ou não facilmente vinculada a um lugar é que a música de Chopin conhecida por

² “... that music can create its own spaces for social interaction, purely musical spaces” [...] “that is, spaces that don't have a fixed relationship to real-world locations, that are in that sense utopian.” (COOK, 2008, p.1).

ser representante da Polônia também pode ser ouvida nas estações de metrô em Seul sem nenhum vínculo com a cultura europeia.

Assim, Cook (2008) entende que a música pode unir o público criando um sentimento patriótico comum ao ouvirem o hino do seu país em um estádio de futebol, por exemplo. Também pode unir virtualmente pessoas de qualquer parte do mundo, através do computador, para verem/ouvirem o lançamento de um disco em tempo real. Isso ainda permitiria a elas fazerem comentários sobre o show, compartilhando assim o mesmo espaço onde ele acontece, porém, a partir de suas casas e se quiserem, anonimamente. A música ainda pode unir, em um espaço como o de uma orquestra, judeus e palestinos, tocando a mesma música, em harmonia, sem que haja fronteiras, postos de controle, e a necessidade de identificação, simbolizando a harmonia vivida na duração de uma peça musical.

Dialogando com Schutz, enquanto o “tempo externo” perdura, o “tempo interno” frui do espaço neutro criado a partir da música. Assim, uma questão importante ressaltada por Cook é: será possível fazer perdurar este sentimento após o término da música?

Creio que questionar as relações sociais que ocorrem entre quem participa de processos musicais é indispensável para toda a investigação no campo da sociologia da educação musical que busca compreender o todo que engloba este fazer musical para a área da Educação Musical. Para Schutz, esse “todo” a que chama realidade social

significa o conjunto de tudo aquilo que se dá como objetos e acontecimentos no interior do mundo sociocultural de modo a revelar as experiências do pensamento, do senso comum, dos homens enquanto participes do existir da cotidianidade, se dando na relação com outros homens e que aparecem como relações interativas. Deste modo os objetos da cultura e suas instituições, no interior das quais os homens nascem e se orientam, é aquilo que a ciência da sociedade precisa trabalhar de modo científico (AZEVEDO, 2011, p. 62).

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 O método escolhido: o estudo de caso

Para realizar esta pesquisa optei por uma abordagem qualitativa. Para Minayo e Sanches (1993, p. 245) “o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas”. Segundo as autoras o material primordial deste tipo de investigação é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.

O método de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, o qual, segundo Gil (2009, p.57) é “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. O estudo de caso é utilizado frequentemente nas ciências humanas e sociais como um procedimento de análise da realidade. É um método ativo que pode ser aplicado em inumeráveis campos onde se pode combinar a teoria e a prática (SERRANO, 1998). A lógica deste tipo de investigação deriva de uma visão global da investigação qualitativa e tem por seu objetivo básico compreender o significado de uma experiência; portanto, esforça-se para compreender como funcionam todas as partes para formar um todo.

Os estudos de caso são denominados de particularistas, pois se centram em uma situação, evento, ou fenômeno particular; descritivos, pois o seu produto final é uma descrição rica e densa do seu objeto de estudo e; heurístico, pois iluminam a compreensão deste objeto de estudo podendo dar lugar ao descobrimento de novos significados, ampliando o conhecimento do leitor ou confirmar o que ele já sabe. Além disso, tem a característica de ser indutivo, o que significa que as generalizações, conceitos ou hipóteses a cerca do seu objeto de estudo surgem de uma análise dos dados fundados em um mesmo contexto.

Optei pelo tipo de estudo de caso chamado por Serrano de descritivo, pois ele “apresenta um informe detalhado de um objeto de estudo sem fundamentação teórica prévia” (SERRANO, 1998, p.98). São inteiramente descritivos, não se guiam

por generalizações estabelecidas ou hipotéticas. Qualquer que seja a área de questionamento a descrição é prévia a formulação de hipóteses e a comprovação da teoria.

O estudo de caso foi escolhido, portanto como estratégia de pesquisa por nela se encontrarem questões do tipo “como” e “por que”, e, segundo Yin (2005, p.19), por serem “situações onde o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e [onde] o foco se encontra em fenômenos menos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

A implementação de uma nova ênfase em um curso já consagrado e considerado um dos melhores cursos superiores de música do Brasil ³ contribuiu para a elaboração do objetivo do presente trabalho: discutir a formação do primeiro grupo de alunos ingressos no Bacharelado em Música Popular (MP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para uma busca de informações que respondesse às questões de pesquisa utilizei mais de uma técnica de coleta de dados. Os instrumentos de coleta foram: a observação, conversas e entrevista, o questionário e a consulta a documentos.

3.2 A coleta de dados

Para iniciar a coleta de dados junto ao grupo considerei as necessidades dos pesquisadores qualitativos que de acordo com Stake (2011), “utilizam todos os tipos de dados, como medidas numéricas, fotografias, observação indireta, texto ou qualquer outro tipo que explique a situação que está ocorrendo” (p.102). Antes de ir a campo, havia a necessidade de comunicar a intenção da pesquisa junto à COMGRAD e obter dela a autorização para a sua realização.

Para tornar explícito o propósito da pesquisa bem como o de expor de que forma isso seria feito foi encaminhada a COMGRAD uma carta solicitando a permissão para realizar a pesquisa com os candidatos às vagas na nova ênfase. A

³ Cinco graduações da UFRGS foram classificadas como as melhores do país em 2012 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dentre elas, a graduação em Música [da UFRGS]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-melhor-universidade-brasileira-em-avaliacao-do-mec> Acesso em: 6 jun. 2013.

aplicação dos questionários durante as provas específicas poderia ser motivo externo de desagrado bem como poderia gerar algum tipo de interferência junto aos candidatos. Desta forma, durante as provas específicas, optei por perguntar após as provas se os candidatos aceitariam participar, bem como de explicar que aquilo se tratava de algo feito à parte do exame, sem ter nenhuma influência no resultado da seleção. A COMGRAD manifestou-se favorável à realização da pesquisa bem como acenou o interesse em conhecer os resultados da mesma, entendendo o tema da pesquisa como relevante para a Comissão.

Para conhecer quem seria o público a procurar pela nova ênfase, entendi que esse momento poderia ser muito valioso para a obtenção de dados para o desenvolvimento desta pesquisa. Este primeiro contato entre candidatos ao curso se deu no dia da primeira prova, 24 de outubro de 2012. As provas seriam realizadas nas dependências do Instituto de Artes ⁴ (ver APÊNDICE C), local, onde posteriormente, seriam ministradas as disciplinas da nova ênfase. O prédio já me era conhecido, uma vez que frequentei aquele local por seis anos, durante a o curso de licenciatura em música, porém, não voltava lá desde 2003, quando conclui minha graduação. Lembrava-me que, naquela época, eu e alguns colegas de turma, íamos até o bar localizado no sétimo andar do prédio, e em um canto dele, tocávamos bossa-nova, samba e mostrávamos uns aos outros, composições próprias. Trago essa lembrança à tona no momento em que recorro de um repertório que não era contemplado pelos currículos vigentes e tão pouco de repertório indicados pelos professores.

Nesta ida ao Instituto, deparei-me com sujeitos vestidos de preto uma característica bem marcada dos apreciadores do *Death Metal*, *Metal*, *Emo* e outras vertentes musicais que se valem dessa vestimenta para manifestarem o seu gosto musical. Isto não quer dizer que não havia quem se vestisse de tal maneira há dez anos, porém, reforço que o diferente, agora, era a promessa de que esse público poderia, possivelmente, praticar o seu gosto musical tocando seus repertórios junto com os demais gêneros já estudados há alguns anos neste Instituto.

⁴ O Instituto de Artes da UFRGS funciona em um prédio de 8 andares localizado no centro de Porto Alegre, RS. Este prédio do Instituto abriga os Cursos de Música e Artes Visuais. O curso de Artes Cênicas está localizado em outro prédio também no centro da cidade.

Quando me propus a conhecer os ingressos no novo Bacharelado de Música Popular em 2012, procurei me informar em qual disciplina este grande grupo se concentraria. Acreditava que para conhecê-los, buscar entender as suas relações com o espaço acadêmico, eu deveria estar o mais próximo do local onde isso aconteceria. Conversando com a professora Luciana Prass (uma das responsáveis pelas provas específicas e também Coordenadora Substituta da Comissão de Graduação - COMGRAD naquele período) e minha orientadora, chegamos à conclusão de que na disciplina de Prática Musical Coletiva eu teria acesso a todos os alunos ingressos no curso. A partir disto, pensei que poderia estar com esses alunos ao longo do primeiro semestre de 2012. E, de fato, os dados aqui trazidos dizem respeito à minha participação em campo na disciplina de PMC 1, durante o primeiro semestre do curso.

No entanto, durante o segundo semestre de 2012, fui convidado pelos professores a realizar o estágio docente orientado na disciplina de PMC 2. Decidi, então, que os dados que emergissem deste segundo momento, seriam trazidos para a pesquisa eventualmente na complementação de alguma informação relativa ao primeiro semestre ao invés de serem tomados como novos dados a serem analisados. Esta conduta foi escolhida por me encontrar então no papel de professor e não mais node pesquisador. Fiz isso para manter a relação de confiança obtida desde o primeiro semestre entre os alunos e eu.

3.2.1 Entrando no campo

3.2.1.1 Inserção como pesquisador na prova específica

O início da minha inserção em campo foi feita durante o período de realização das provas específicas de instrumento de 24 a 27 de outubro de 2011, diariamente das 8 horas às 17 horas. Esta é uma das provas a que todos os candidatos devem se submeter para que, uma vez aprovados, possam continuar nas etapas seguintes a fim de ingressar no curso superior de música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Escolhi este momento por ser aquele em que todos os candidatos ao curso de música têm o seu primeiro contato formalizado com a universidade. Neste caso, é o

Instituto de Artes (IA) local onde são ministradas todas as aulas dos cursos de música oferecidos pelo Departamento de Música da UFRGS.

Nunca havia estado nesta posição de pesquisador e tão pouco conhecia os meios que deveria utilizar para ter êxito na minha ida a campo. Fiz algumas leituras sobre como preparar o questionário a ser aplicado (BARBETTA, 2007; ABEGG, 1998), como fazer entrevistas (CAMPENHOUDT e QUIVY, 1998), como deve ser a postura ética do pesquisador (BEAUD e WEBER, 2003), porém estar em campo, frente a frente com um sujeito da pesquisa era uma situação nova para mim.

Previamente, antes de ir ao IA nos dias de prova, conversei com a professora Luciana Prass e falamos sobre a expectativa da instituição em receber os candidatos, sobre que momento seria o mais adequado para a aplicação dos questionários e sobre o número de candidatos inscritos para realizar as provas. Foi uma surpresa para mim conhecer o número de cento e vinte e um candidatos inscritos, conforme mencionado.

Imediatamente pensei como seria aplicar esse número de questionários. Para uma só pessoa, me parecia um número muito grande a ser aplicado. Depois desta conversa, por e-mail, recebi uma planilha onde seriam realizadas as provas bem como a explicação da logística feita para receber os candidatos e encaminhá-los para as salas das provas.

A estrutura havia sido planejada da seguinte forma: os candidatos chegariam ao IA entre as 7h30min e 8 horas para a retirada de uma senha. Esta senha significava para a comissão organizadora da Prova Específica (COMGRAD) que o(a) candidato(a) compareceu para realizar a prova bem como indicava a ele(a) onde a prova seria realizada.

Como eu havia recebido o planejamento das salas onde seriam realizadas as provas procurava me deslocar para perto da porta de cada sala, e após o término da prova de cada aluno, eu poderia procurá-lo e convidá-lo a participar da pesquisa aplicando o questionário.

3.2.1.2 Elaboração do questionário

Assim que recebi a notícia da data de realização das provas específicas em outubro de 2011, passei à elaboração do questionário. Para isso, tive duas semanas de preparação até a sua aplicação. Este instrumento tinha o objetivo de,

sucintamente, descobrir quem era o candidato que viria à procura da nova ênfase. Pensei que o questionário seria a melhor forma de me aproximar do candidato sem interferir no momento em que ele se encontrava da realização da prova específica.

O questionário foi constituído seguindo os princípios de elaboração sugeridos por Abegg (1998, p.158): “uma série de módulos de questões cada uma se referindo a uma variável diferente”. Os tipos de alternativas dadas seguiram a sequência chamada de afunilamento, onde se inicia o questionário com questões mais abrangentes, seguindo-as com questões mais simples e fáceis de responder. Este foi o tipo de sequência escolhido, pois pode ajudar o individuo a lembrar de detalhes com maior eficiência o que pode levá-lo a uma resposta mais elaborada nas questões finais do questionário.

Este questionário foi formado por 15 questões, na sua maioria objetivas, deixando um campo aberto para sugestões e/ou complementações caso os candidatos achassem necessário. Em linhas gerais o questionário buscou uma aproximação com o candidato questionando-o sobre seu conhecimento prévio musical.

Questões como, por exemplo: já estudou música, quanto tempo, que instrumentos toca, se exerceu atividade profissional em música, quais, onde se deram tais experiências constituíam uma primeira parte. Um segundo bloco de questões referia-se a saberes técnico-musicais como: lê partitura? Cifra? Toca “de ouvido”? Cria seus arranjos? (Ver APÊNDICE A)

Havia ainda uma terceira parte, que apresentava questões sobre a divulgação do oferecimento do curso e duas últimas perguntas: por quais motivos o candidato deseja ingressar no curso de Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular e quais as suas expectativas em relação ao curso. Para ambas as perguntas foram dadas quatro alternativas para o candidato escolher, podendo ser escolhida mais de uma alternativa. Estas alternativas dadas para os candidatos foram elaboradas através de uma pré-aplicação⁵ deste questionário com um público semelhante ao dos candidatos e ainda, baseadas no trabalho de Travassos (1999).

⁵ Durante um ensaio em que participei com 4 músicos que possuíam diferentes formações profissionais, comentei sobre o questionário para o meu projeto de Mestrado e sobre a minha intenção em aplicá-lo como piloto com eles. Estes participantes fizeram perguntas e sugestões colaborando para o aperfeiçoamento deste instrumento para sua posterior aplicação e utilização nesta pesquisa.

Nestas questões foi deixado também um campo em branco para sugestões dos candidatos.

3.2.1.3 Aplicação do questionário

Fiz 140 cópias do questionário para aplicá-los durante os três dias de provas. Este número superava o número de inscritos, pois alguns deles poderiam ser extraviados e porque alguns candidatos poderiam querer ficar com uma cópia, que era sempre oferecida ao término de cada abordagem. Ao todo, compareceram neste dia 98 candidatos dos quais 92 responderam ao questionário.

No meu primeiro dia de campo, dia 24, entrei no IA e vi que havia um movimento de pessoas diferente dos seus dias letivos. Jovens, adultos, alguns acompanhados de seus responsáveis. Alguns candidatos sentados nos bancos do terceiro andar conversavam sobre o edital da nova ênfase. Olhei na minha planilha onde estavam sendo realizadas as provas da nova ênfase, sala 34, onde eu estava, mas, resolvi subir para o quarto andar para dar uma olhada.

No quarto andar, na sala 41, os candidatos se preparavam para fazer a prova de guitarra e baixo-elétrico. Pensei em quantos candidatos eu poderia ter perdido, mas percebi que na sala 34 também havia candidatos para a música popular instrumento canto. Retornei para o terceiro andar já que os candidatos de guitarra começariam suas provas às 9 horas, não tendo então perdido nenhum.

Encontrei uma candidata que saía naquele exato momento da sua prova de canto. Perguntei se ela desejava participar da minha pesquisa e perguntei como ela havia se saído na prova. Ela disse que não tinha estudado muito, pensava que a prova de leitura seria mais fácil e não entendia o porquê de exigirem esse tipo de prova para os candidatos à nova ênfase⁶. Ressalto aqui que ao longo da aplicação dos questionários ouvi o mesmo comentário a respeito da cobrança da leitura na prova.

Durante a aplicação do questionário, entreguei uma pasta para que ela apoiasse a folha e entreguei-lhe uma caneta. Canetas, questionários extra, e pasta

⁶ A candidata, bem como os outros, referia-se ao nível de exigência das provas de leitura a primeira vista e solfejo. Comentou isso, pois, no seu entendimento, eram habilidades não requeridas na prática do músico popular, já que estes tocam de ouvido e costumam ler cifras (notação de acordes sobre a letra da música) – não partituras.

eu havia levado. Tentei anotar no verso de cada questionário preenchido a minha impressão sobre aquele que o respondeu: isso começou funcionando, mas depois de algum tempo se tornou inviável, pois eu entregava dois ou três questionários ao mesmo tempo e anotava as minhas impressões sobre o grupo que o respondia, não mais individualmente – por praticidade e pela limitação de estar aplicando-os sozinho.

Em média cada candidato demorava em torno de 20 minutos para fazer a prova. Eu abordava cada um na saída de suas provas observando o momento certo de perguntar: “Deseja participar de uma pesquisa... Não tem nenhum vínculo com a prova realizada por ti... É anônimo... Tem a intenção de conhecer o candidato que procura o curso... É para o meu trabalho de Mestrado, aqui mesmo no Programa de Pós Graduação da Música da UFRGS...” (Caderno de Campo, p.4). Essa abordagem era um complemento à outra que eu fazia quando o grupo estava à espera de ser chamado para entrar na sala e realizar a prova. Nesse momento pré-prova eu dizia a todos: “Bom dia, meu nome é Jean, sou aluno de Mestrado aqui da UFRGS e estou fazendo uma pesquisa... Quem desejar participar pode me encontrar na saída da prova, eu estarei aqui...” (Caderno de Campo, p.5). Como via que os candidatos saíam às vezes desorientados das provas eu aguardava e no momento em que achava que eles estavam mais tranquilos eu os abordava individualmente, e lembrando-os da possibilidade de participarem da pesquisa.

Na maioria das vezes os candidatos concordavam em participar sem questionar o que era proposto. Em outra, alguns faziam perguntas sobre as provas, horários, e eu respondia sempre: “Deves procurar o Departamento de Música no terceiro andar, lá eles poderão te dar a informação correta sobre o assunto.” (Caderno de Campo, p.5).

Notei que os candidatos estavam à vontade pelos corredores do IA, tanto que às vezes algum professor pedia para que não tocassem nos corredores para não atrapalhar as provas que aconteciam ali. Os assuntos entre eles eram diversos. Na maioria dos casos giravam em torno de música. Softwares usados para compor, estúdios, técnicas aplicadas ao instrumento bem como expectativas sobre a prova e sobre o curso eram discutidas por eles. Eu, à margem disso, observava e anotava tudo no meu caderno.

Na continuidade das provas, fui percebendo que me sentia mais seguro para abordar os candidatos e inclusive conversar com eles de forma menos formal, o que

funcionou muito em relação a conhecer um pouco mais da história de cada um. Aos poucos fui percebendo que o questionário parecia uma forma de me aproximar deles e permitia outras conversas com os candidatos.

Assim, se seguiram os demais dias, sendo que no segundo e terceiro dias, 25 e 26 de outubro, contei com a ajuda de mais dois colegas mestrandos. Matheus Leite e Allan César que aplicaram o questionário junto comigo.

Esta necessidade surgiu devido a acontecerem provas realizadas ao mesmo tempo em salas diferentes do IA. Então, passei as informações necessárias para os colegas que me apoiaram e, assim tivemos grande êxito na aplicação do questionário.

Penso que estes fatos são reveladores de dados que não estavam preconcebidos. Isso foi uma das coisas que me surpreenderam nesta estada em campo. O que ocorre fora do roteiro da pesquisa se revela muitas vezes mais interessante ou rico em informação do que o que o pesquisador se propor a fazer. Diria que deve haver um espaço e uma atenção para que o ocorrido nas bordas da área do escopo seja tão importante e tão percebido como relevante quanto o alvo a que nos propomos investigar.

Ao longo dos outros dias estive cada vez mais atento às entrelinhas do que propriamente ao discurso pronto. Ouvi histórias de candidatos que já haviam estado no IA estudando há 10 ou 20 anos atrás. Ouvi histórias sobre o professor Bruno Kiefer⁷ que nas aulas de música brasileira ouvia a música indígena e pedia para os alunos sentarem-se no chão, em círculo, como os índios. Ouvi histórias sobre professores que na década de 80 não acreditavam que a música brasileira poderia um dia fazer parte do IA. O que pensava é que naquele momento eu era uma testemunha ocular: eu estava lá, vi, ouvi e registrei este novo momento do IA e do seu novo público.

⁷ Bruno Kiefer (1923-1987) foi um compositor e musicólogo alemão que viveu a maior parte de sua vida no Brasil. Foi aluno e professor do Instituto de Artes da UFRGS. Na Casa de Cultura Mário Quintana em Porto Alegre há uma sala de Teatro que recebeu o seu nome, denotando sua importância no âmbito cultural gaúcho.

3.2.1.4 O registro fotográfico

Durante a realização das provas específicas me deparei com uma cena provavelmente inédita no IA. Digo isto, pois, como seu frequentador, eu nunca havia antes visto aqueles instrumentos pelos corredores do Instituto. Pensei em fotografar. Antes de estar ali, não havia pensado nisso a ponto de levar uma câmera para registrar estes eventos. Então, perguntei ao candidato que segurava um baixo, se eu podia tirar um foto dele. Prontamente ele disse que sim e se posicionou para a foto. Expliquei que não seria divulgada e ainda pedi o seu e-mail, para caso houvesse interesse em utilizar a foto, consultá-lo para que ele permitisse a sua divulgação. As fotos foram tiradas com a câmera do meu celular e iam sendo armazenadas com a nomenclatura na forma ano, mês, dia e número da série da foto com três dígitos, como por exemplo, 20101024(000).

Para mim, estar diante daquele candidato que portava um baixo-elétrico e ao fundo (minha opção de enquadramento da foto) ter a sala 41 cujo nome é Sala Villalobos significava um passo em direção à inserção da música popular no IA.



Figura 1 - Candidato ao Bacharelado em MP (instrumento baixo elétrico)

A partir desta primeira foto entendi que seria muito rico registrar em imagem aqueles novos candidatos, pois traziam consigo instrumentos que até aquele momento não pertenciam a gama dos instrumentos comumente vistos e estudados no IA. Além disso, esse registro poderia revelar comportamentos e situações

inusitadas. Desta forma fui pedindo permissão e registrando tudo o que me chamava à atenção: os alunos estudando nos corredores, carregando seus instrumentos, ensaiando uns com os outros, montando instrumentos, equipamentos.

Neste primeiro momento da pesquisa obtive 13 registros fotográficos que foram para mim uma espécie de prova de que aqueles sujeitos estiveram lá e, portando seus instrumentos, revelaram a procura pelo curso. O fato é que por serem instrumentos não habituais a ingressarem no IA a minha atenção se voltou para eles. Registrei um *kit* de baterias na entrada do Auditório Tasso Correa, o amplificador e o guitarrista, perto de uma sala de aula, uma dupla de guitarristas ensaiando uma música.

Lembro que ao sair deste primeiro contato com o campo, após os três dias de provas, eu lembrava de cada um daqueles candidatos e da sua expectativa. Alguns deles me enviaram e-mails⁸, comentando sobre as fotos e pedindo que eu as enviasse para eles, pois, para muitos deles, as fotos representavam também o fato de terem estado na Universidade, ainda que, somente como candidatos prestando provas.

Ao longo do primeiro semestre de 2012, já fui com os olhos bem abertos para perceber qualquer que fosse o registro fotográfico necessário. Optei, ainda que mais atento, por não levar máquina fotográfica. Fiz isto por ser o celular um aparelho que sempre estava comigo, pela função de usá-lo como telefone. Assim, quando se fazia necessário, apenas mudava a sua função para máquina fotográfica, sem ter que fazer algum movimento maior (como tirar o aparelho do case, pegar um tripé, checar a bateria, etc...). Portanto a opção de tirar as fotos com o celular se deu pela facilidade de manuseio do equipamento; e ainda assim, havia também a opção de gravar vídeos com áudio, que em alguns momentos foi utilizada.

⁸ Esses alunos entraram em contato comigo por iniciativa própria, uma vez que não deixei contatos disponíveis.

3.2.2 Na sala de aula com os alunos

3.2.2.1 Observação participante ou “participação observante”

Após ter sido aceita a realização da pesquisa junto aos alunos da nova ênfase e escolhida a disciplina Prática Musical Coletiva (PMC 1) como o meu *locus* de pesquisa passei a frequentar as suas aulas. De acordo com o cronograma do curso, a disciplina seria realizada semanalmente às quintas-feiras das 9 horas e 30 minutos às 12 horas.

A minha proposta de ida a campo era compreender como estava organizada esta disciplina, bem como compreender a ação e interação dos seus integrantes (professores e alunos). É nessa disciplina, portanto, que se daria o encontro de todos os ingressos do Bacharelado em Música Popular com a universidade, e ela é entendida pelos professores da nova ênfase como a disciplina tronco do curso.

Havia me proposto estar sempre no IA antes do horário inicial das aulas para ir observando a movimentação de chegada dos alunos e professores naquele espaço. Na disciplina PMC 1 foram realizadas 10 observações, sendo nove realizadas no IA e uma na Reitoria da UFRGS, por tratar da aula Inaugural do Curso (ver Quadro 1), com um total de 20 horas.

Quadro 1 - Observações realizadas

01ª observação	05 de abril de 2012	5ª aula
02ª observação	11 de abril de 2012	aula inaugural
03ª observação	12 de abril de 2012	6ª aula
04ª observação	19 de abril de 2012	7ª aula
05ª observação	26 de abril de 2012	8ª aula
06ª observação	24 de maio de 2012	9ª aula
07ª observação	10 de maio de 2012	10ª aula
08ª observação	17 de maio de 2012	11ª aula
09ª observação	24 de maio de 2012	12ª aula
10ª observação	31 de maio de 2012	13ª aula

Conforme indicado no Quadro 1, comecei a observação junto à disciplina a partir da 5ª aula. Isso aconteceu, pois durante as primeiras aulas do segundo ano do mestrado, no mês de março de 2012, estávamos minha orientadora e eu, discutindo

a melhor maneira e ocasião para entrar em campo. Além disso, dependíamos da aceitação da participação em observar a disciplina vinda dos docentes da mesma. Isso levou duas semanas, e assim que a minha participação foi acatada, iniciei as observações.

Penso que essa lacuna não trouxe nenhum prejuízo para a pesquisa. Entendi que esses momentos foram de conhecimento mútuo por parte de professores e alunos. Neste período inicial havia por parte dos docentes uma expectativa em receber e conhecer esses alunos, que a nosso ver, poderia ser prejudicado e até mesmo um pouco conturbado com a presença de um pesquisador. Houve, portanto, da minha parte a intenção de não atrapalhar esse início, uma vez que “a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, prejudicando sua espontaneidade e contribuindo para que os resultados não sejam totalmente confiáveis.” (GIL, 2009, p.71).

Depois de acertado o início das observações, planejei-me para chegar ao IA por volta das 9 horas de cada dia de aula, como mencionado. Lá chegava e aguardava no saguão do IA onde os alunos conversavam sobre diversos assuntos, conforme minhas anotações de campo:

Os alunos conversam no hall [...] aguardando a distribuição das salas para os grupos. Conversam sobre a disciplina de contraponto. Ali dividem a experiência de fazer os exercícios. Cada um expõe a sua maneira de resolver uma questão da matéria. Enquanto uns conversam sobre isso, outros tocam seus instrumentos (guitarra) (Caderno de Campo, p.11).

Neste espaço eu ia conhecendo os alunos. Alguns se lembravam de mim ainda da ocasião da prova específica. Fui me aproximando deles aos poucos. Alguns alunos eu já conhecia por termos tocado juntos. Era o caso de Mund Schneider⁹, baixista. Assim, sempre que ele me via, me cumprimentava e perguntava como estava o andamento da pesquisa.

Eu procurava sempre os professores da disciplina¹⁰ durante os primeiros contatos com o campo. Eles iam me dizendo como as coisas estavam funcionando e

⁹ Os alunos serão identificados a partir de pseudônimos escolhidos por eles. Na sua maioria, são nomes de artistas reconhecidos nacional e internacionalmente. Alguns músicos são exímios em seus instrumentos, que por sua vez, são os mesmos instrumentos tocados pelos alunos que os escolheram como pseudônimos.

¹⁰ Os três docentes da disciplina PMC1 são: Luciana Prass, Luciano Zanatta e Caroline Abreu.

como estavam sendo distribuídos os alunos nas salas. Desta forma, descobri que havia quatro grupos e que esses grupos ocupavam salas diferentes conforme explicou o professor Luciano: “Essa [sala] aqui (42A). A 33, o Auditório [ATC] e daí tem uma que não veio hoje também [sala 31]. E a gente fica circulando por elas... (Caderno de Campo, p.12)”.

Assim, decidi ir também circulando pelas salas para conhecer melhor os quatro grupos. Nas primeiras observações dos grupos, pedi para a professora Luciana Prass me acompanhar e fazer uma breve apresentação sobre a minha presença ali. Nas minhas notas de campo registrei assim essas apresentações:

Acompanho a professora Luciana pelas salas. Ela me apresenta *pro* professor Luciano [...] A professora me conduz pra [...] sala 33. Apresenta-me para o aluno Renan Guzzo [...]. Diz que ele tem um irmão gêmeo, que também é pianista e está em outro grupo. [...] A professora me apresenta *pra* outro grupo [na sala 42]. Fala brevemente sobre o meu trabalho e diz que eu os acompanharei ao longo do semestre.
[...] Apresentação ao grupo do Moacir Santos [compositor cujas músicas eles irão estudar ao longo do semestre e que deu nome ao grupo] - Professora Luciana – Aqui eles vão fazer as *5 Coisas*¹¹ do Moacir Santos [título da obra do compositor]. Nossa! Eu quase chorei, tem um acordeonista... [a professora expressa alegria ao apresentar o grupo, enfatizando fortemente a presença do acordeonista no grupo]. [...] É Brasil também [referindo-se ao gênero musical], *jazz Brasil* (Caderno de Campo, p. 11-12).

A cada entrada em sala de aula eu ia conhecendo os alunos e para a minha surpresa, na maior parte das vezes, eles ouviam a apresentação sobre mim e a pesquisa e seguiam o que estavam fazendo. Não houve perguntas sobre a pesquisa e tão pouco sobre a minha presença junto a eles. Tomei isso como uma indicação de que seria bem vindo, do contrário, poderia já nesse primeiro encontro ter gerado alguma indisposição perceptível com a minha presença.

Assim passei a frequentar as aulas e aos poucos ia conhecendo os quatro grupos de alunos que participavam da disciplina. Eu procurei circular nas primeiras aulas igualmente por todos os grupos, de maneira a conhecer cada vez mais cada um deles e quem eram seus integrantes.

Foi na terceira observação que surgiu um comentário da professora Luciana Prass quando me encontrou na sala 42 observando os alunos. Ela disse: “Ah o

¹¹ “Coisas” é o álbum de estreia de Moacir Santos lançado em 1965. O disco tem dez faixas as quais foram nomeadas como “Coisas” - numeradas de 1 a 10, mas dispostas no LP fora de ordem.

professor Jean está aqui, tá bom! Observação participante: participação observante! [brinca]”.

Este comentário, mais do que a brincadeira pelo trocadilho, tocou em mim de uma maneira muito forte. Ainda que naquele momento eu estivesse flanando sobre o campo, eu estava de alguma maneira participando daquele grupo como uma espécie de responsável, segundo a fala da professora. Quando ela dirigiu-se a mim como professor, a palavra me chamou a atenção. Acenei com um sorriso e lembro a seguir de ter ficado pensando sobre o sentido da participação observante.

Evidentemente, quando me propus a ir a campo, pensei em observar e, entendendo isso como uma técnica de coleta de dados, guardar a devida distância que o objeto de estudo exigia. No entanto, pensava eu que essa observação era do tipo espontânea, onde “o pesquisador é muito mais um espectador que um ator” (GIL, 2009, p.72). Porém, naquele momento, a professora acabara de sugerir uma mudança metodológica, onde “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (GIL, 2009, p.74). Começava assim a passagem da observação espontânea para a observação participante, e aos poucos, o meu envolvimento com os grupos ia crescendo.

Foi também em um encontro com um dos grupos, após uma avaliação na qual me manifestei sobre alguns dos seus integrantes, que ouvi de um aluno o seguinte pedido:

Aluno Adamastor – Mas *oh* Jean, eu queria te pedir até pra não, **não te privar de comentar** por que... **Porque o que mais eu senti falta foi de *feedback*...** [grifos meus]

Jean – Mas é que se trata também de uma questão ética. Do meu não envolvimento com o objeto de pesquisa e aí, neste momento e, *pro* que nós queremos desta pesquisa, eu não posso ter esse envolvimento... [...]

Aluno Hermann – Bom, mas eu gostaria que a tua pesquisa fosse **participação participativa... Seria proveitoso pra nós...** [grifos meus]

Jean – Pois é... E é por isso que eu estou aqui com vocês, porque aqui estão somente os alunos desta nova ênfase. [...] (Caderno de Campo, p.96).

Quanto à minha manifestação, tratarei no capítulo 3.4, “questões éticas”, no entanto, parece que a questão da “participação participativa”, um jogo de palavras do aluno, quis dizer uma maior atuação junto ao grupo, talvez, passando dos limites a que um pesquisador possa transpor.

Em todas as ocasiões em que aconteciam imprevistos, busquei esclarecê-los junto à minha orientadora. Sempre no sentido de não frustrar os alunos com a minha

presença e negligenciar o meu papel na pesquisa, mas, sobretudo, de jamais colocar em risco a qualidade dos dados coletados.

3.2.2.2 Registro de campo: anotações, gravações e imagens

Ao ingressar em campo, ainda no primeiro momento, o da aplicação dos questionários durante a prova específica, eu já havia me preparado para fazer anotações sobre o que pudesse ocorrer. As notas de campo, conforme Gibbs, “são anotações contemporâneas realizadas no ambiente da pesquisa” (GIBBS, 2009, p. 46). Então, enquanto eu aplicava os questionários, ia respondendo algumas perguntas do candidato que, ao fim da aplicação do questionário, eu lembrava e comentava-as. Sendo assim, aproveitei o verso de alguns questionários para anotar as impressões sobre quem o respondeu, conforme mencionado. Não durou muito, pela necessidade logística de sua aplicação – entrega de mais de um questionário a pessoas diferentes, atenção voltada a outro evento concomitante a aplicação do questionário, ia percebendo que se tornaria impossível ter aquele procedimento de anotar no verso de cada questionário as minhas impressões. Foi quando passei a utilizar um caderno para tal procedimento. Assim, podia entregar os questionários e ao mesmo tempo em que os candidatos iam respondendo eu podia fazer as minhas notas.

Ainda segundo Gibbs, as notas de campo “não são planejadas nem estruturadas” (GIBBS, 2009, p. 46) e eu ia percebendo a necessidade de torná-las cada vez mais detalhadas para uma possível leitura posterior. Conforme ia anotando, ia elaborando códigos, usando cores diferentes, marcas que pudessem me lembrar ou chamar minha atenção para fatos importantes que aconteciam naquele momento. Anotações como data, horário e o local onde estavam sendo feitas as observações me faziam ter uma melhor noção do que tinha acontecido em campo. No total, foram 18 páginas destinadas à aplicação dos questionários. Sempre que possível, fazia anotações posteriores no sentido de completar as notas, deixando-as mais claras e precisas em relação ao que havia acontecido. Limitava-me a esclarecer questões e não a fazer uma pré-análise do que havia acontecido.

Ao ingressar no campo para as observações junto à disciplina de PMC 1, continuei a utilizar o mesmo caderno de campo. Para tais observações, foram utilizadas 57 páginas. No entanto, lembro que foi a partir deste momento, que senti a

necessidade de registrar o que acontecia também em áudio, pois, em se tratando de uma disciplina de prática musical, além da fala, a música seria também parte dos meus dados. Desta forma foram gravadas 18 horas 48 minutos e 59 segundos de áudio. Houve também uma apresentação, chamada de audição, planejada como uma primeira prova pelos professores, onde fiz o registro em vídeo totalizando 1 hora e 17 minutos.

Após todos esses registros, iniciando o processo de escuta e de transcrição do material em áudio e ao ver algumas fotos que tirei durante os ensaios dos grupos percebi a quantidade de informações obtida durante esta imersão em campo. Foram 20 horas de gravações entre diálogos, ensaios, conversas entre professores e algumas vezes perguntas feitas para mim.

Essas 20 horas de gravação foram sendo transcritas ao longo do processo de coleta. Optei por juntar a elas minhas anotações de campo. Todas as impressões que eu tenho a respeito das situações vividas foram reescritas no mesmo caderno em que realizei as transcrições. Nomeei de Caderno de Campo todos os dados obtidos por meio de observações e notas de campo.

3.2.2.3 Conversas e entrevista

Ainda que, inicialmente, entendesse o propósito da minha observação como o de estar junto dos alunos e acompanhá-los durante as suas atividades ao longo do semestre na disciplina de PMC 1 fui percebendo que esta observação que de espontânea passou a participante, vinha acompanhada de anotações e de muita conversa informal e algumas vezes, de um pedido, feito de minha parte, de entrevista com alguns alunos e professores. Tal necessidade se dava quando percebia que havia algo a mais do que o captado pela minha observação que poderia ser mais e melhor esclarecido ou aprofundado.

Desta forma, as conversas informais passavam a fornecer muitos detalhes do que ocorria em campo. Assim, logo após o seu término, eu sentia a necessidade de anotá-las e, se fosse o caso, transformá-la em uma entrevista.

O que passei a julgar importante era uma abertura, da minha parte, para que pudesse também emergir questões advindas dos alunos. Ainda que eu fizesse sempre o esforço de me manter imparcial como pesquisador, não poderia me furtar de participar das questões levantadas por eles.

Metodologicamente passei a entender que um dos olhares da sociologia sobre o campo é a observação do “normal” do “comum” e do que, aparentemente, é “senso comum”. Foi assim que, quando ouvi um aluno falando em “normalidade”, isso me levou a investigar o seu sentido para a situação. E para tal, a entrevista “é uma técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social”. (GIL, 2009, p. 63).

Realizei uma entrevista em 23 de janeiro de 2013 com o professor Luciano Zanatta, docente e um dos integrantes da equipe proponente da nova ênfase. O foco desta entrevista esteve nos momentos que antecederam a implementação do Curso de Música Popular e como se deu a sua criação dentro do Curso de Música da UFRGS.

3.3 Organização e análise dos dados

3.3.1 Material disponível para a análise

O material coletado ao longo de 2012, no primeiro e segundo semestres da disciplina PMC 1 e PMC 2, foi sendo organizado, conforme a minha disponibilidade de tempo. As notas de campo, as gravações em áudio e, eventualmente em vídeo, das aulas e entrevistas, documentos de divulgação (folder, flyer, programa, reportagem de jornal, e-mail), os documentos oficiais do curso (Projeto Pedagógico, projeto de implementação, cronogramas) foram sendo guardados em pastas do meu computador pessoal. Para isso, todo o material coletado foi digitalizado e gravado em dois lugares diferentes a título de segurança (*backup*).

Estas pastas eram organizadas de acordo com a data (no formato ano/mês/dia), tipo de evento a que se referia (aula, entrevista, observação) e uma breve descrição do ocorrido. Exemplo: 2012 01 23 - entrevista professor – implementação do curso. O tipo de arquivo, se de áudio, editor de texto, vídeo, imagem, era automaticamente organizado pelo computador de acordo com a extensão do arquivo salvo (.doc, .mp3, .jpg, etc.). Isso facilitava a classificação da natureza dos dados. A partir desta organização, já inicialmente aplicada, uma noção da quantidade e qualidade dos dados sempre foi obtida.

O processo de transcrição foi feito com todas as notas de campo, bem como com todas as observações de aula e eventos relacionados. O resultado, como citado anteriormente, foi de 152 páginas de texto no formato fonte Arial 12 espaçamento 1,5. Durante as transcrições dos áudios das observações, surgiram algumas questões referentes à utilização de exemplos sonoros para exemplificar alguns conceitos e até mesmo o jeito de trabalhar de alguns grupos. Para a apresentação final da dissertação, bem como na versão eletrônica da mesma, os exemplos musicais, acessados em forma de *hiperlinks*, poderão ser muito esclarecedores destas experiências.

3.3.2 Micro ou macro categorias: processos de categorização dos dados

Após a compilação de todo o material obtido ao longo do primeiro semestre de 2012 passei ao processo de codificação dos dados. Uma primeira leitura de todo o material indicou-me ter dados suficientes para iniciar uma análise dele acerca do tema da pesquisa.

Numa primeira análise fui anotando no corpo do texto, frase a frase, uma ideia central que pudesse estar ligada à pesquisa. Não buscava ideias preconcebidas a respeito das notas, entrevistas ou mesmo observações. Porém, analisava com cuidado o que cada frase poderia significar para a pesquisa.

Dessa forma, no final do que chamei de primeira codificação, pude fazer uma tabela com mais de 945 palavras-chave que estiveram presentes ao longo dessas anotações. Eram ideias, conceitos, frases resumo, grifos e palavras que estavam fazendo parte de todo aquele material.

Após refletir sobre essas palavras, fiz um esquema, sugerido pela minha orientadora, onde eu dizia o que essas palavras poderiam sugerir para a pesquisa. Na medida em que eu ia dizendo o que elas representavam, ela ia escrevendo e eu, também. Assim, surgiram seis grandes categorias conforme a Quadro 2.

Quadro 2 - Caminho analítico

EXPECTATIVAS	CATEGORIAS		COMO FOI FEITO	FOCO
Reais	CATEGORIA 1		Questionário	Conhecer os candidatos ao ingresso e suas experiências musicais.
Do curso				
EXPECTATIVAS	CATEGORIAS	ETAPA	COMO FOI FEITO	FOCO
Dos alunos e professores antes e durante	CATEGORIA 2	A	Observações/ Conversas/ Entrevista	Quais/Que tipo de experiência tens? (pré-curso, trabalho...)
Experiências	CATEGORIA 3	B		Como são praticadas, juntadas?
Ao juntar A com B o que surge?	CATEGORIA 4	A+B		Como são vistos, analisados, desenhados, negociados?
Metodologia	CATEGORIA 5			
Outros	CATEGORIA 6			O que surgiu e não se enquadrou nas demais

3.3.3 Constituindo o sumário da dissertação

As seis categorias – curso, experiências antes/durante o curso de professores e alunos, como são praticadas/juntadas ao curso, como são vistas/analizadas/negociadas, metodologia e outros - foram resultantes da junção de ideias que trouxeram aquelas 945 pequenas frases ou palavras da primeira codificação. Elas revelaram ideias relativas ao curso, sobre os professores e alunos,

sobre as experiências musicais dos alunos dentro e fora do ambiente acadêmico, e sobre a metodologia da pesquisa. Questões, num primeiro momento, que não se encaixavam na discussão ficaram na categoria outros.

Foi então a partir destas categorias que um primeiro sumário foi estruturado. Este sumário contava com os capítulos já reorganizados devido a uma exposição concatenada e de acordo com a forma de uma dissertação. Assim, por exemplo, a categoria 6, “outros” – destinada a dados que aparentemente não tinham relação com algum capítulo, foi suprimida, pois, esses dados, na medida da escrita, poderiam vir a ser englobados em capítulos específicos.

A versão do sumário que orientou a escrita dessa dissertação contou com 6 capítulos de onde a parte central da discussão dos dados derivou diretamente das categorias 1, 2, 3 e 4.

3.3.4 Recorta e cola dos dados

Para facilitar a organização dos dados, num segundo momento, optei por atribuir a cada categoria uma cor. Desta forma, as ideias que foram apresentadas na primeira codificação, seriam coloridas e posteriormente, recortadas e coladas em um novo documento. Fiz essa operação usando um editor de texto (*WORD*, da *Microsoft*), o que facilitou essa codificação e o processo de recortar e colar os dados.

Ainda dentro deste processo de manuseio dos dados, pude verificar depois de recodificado os dados, a quantidade de dados relativos a cada uma dessas categorias. Fiz essa exposição em uma orientação, para mostrar o que eu havia trabalhado e percebi que fora importante para ter um panorama das proporções de cada uma das categorias em relação às outras.

A Figura 2 mostra a compilação dos dados ainda misturados no texto original e a identificação de cada categoria a partir das cores escolhidas para tal. Neste exemplo veem-se as primeiras 65 de 152 páginas codificadas.

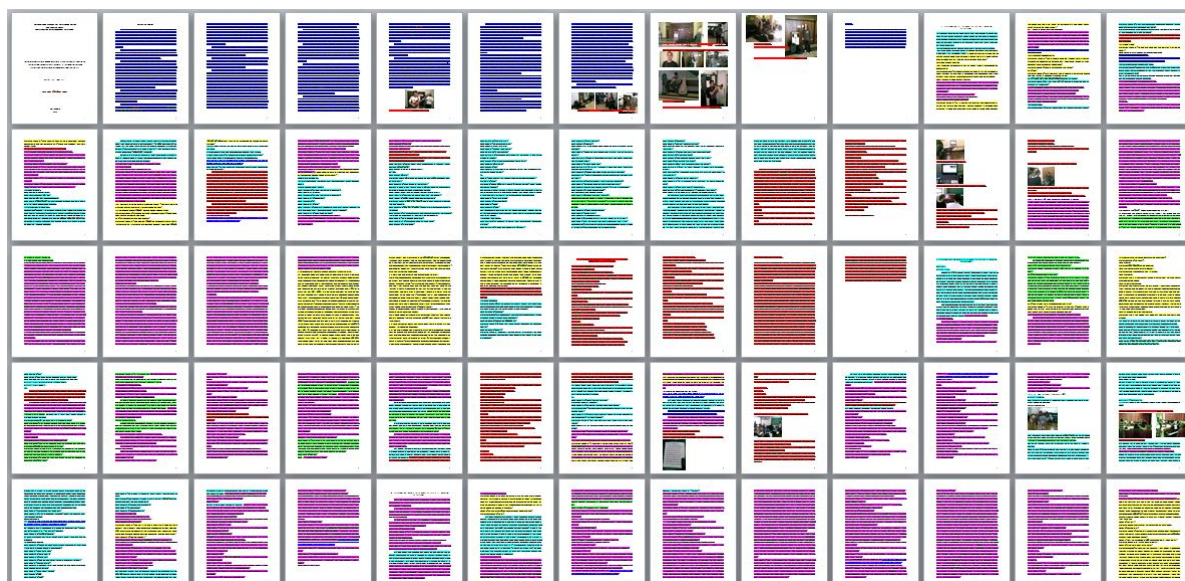


Figura 2 - Visualização do material empírico a partir da codificação de cores

3.3.5 O processo de escrita

O processo de escrita e organização do documento final iniciou-se a partir do último tratamento do sumário, no final do mês de novembro de 2012. Assim, a partir da codificação, e posterior análise dos dados, bem como após o final da disciplina de PMC 2, no dia 20 de dezembro, pude me dedicar exclusivamente à escrita. Optei por fazê-la de maneira simples e que eu pudesse, sempre que necessário, recorrer à memória. Lá poderia encontrar e trazer para o texto exemplos e situações que eu julguei importante ter presenciado durante este ano de observação.

Entendo que a maneira de escrever deve refletir o jeito do pesquisador de se relacionar com o campo, os pesquisados, e o próprio leitor, para quem se está escrevendo. Ainda que a escrita acadêmica tenha suas regras, permiti-me escrever de forma muitas vezes coloquial e, porque não dizer, mais próxima do público com quem estive. Além disso, por ter a necessidade de analisar outros trabalhos de mestrado e doutorado, acabei por observar certos modos de escrita que se pareciam mais comigo, evitando uma escrita e que não revelasse o meu modo de agir e pensar.

Não encontrei a barreira na escrita. Encontrei fora dela, nas situações da vida a que todos, pesquisadores ou não, estamos submetidos. Períodos de pouca ou nenhuma vontade de escrever. Períodos de certo desconforto em escrever por

parecer que nada faria sentido. No entanto, as lembranças do campo, o dever para com a Instituição e os prazos, foram bons motivadores e me fizeram retomar à escrita sempre que possível.

3.4 Questões éticas

3.4.1 “Saías justas” e como lidar com elas

Em alguns momentos da minha estada em campo como observador senti que precisei contornar algumas situações inesperadas. Uma das primeiras foi um estreitamento da relação com os professores titulares da disciplina, que conforme iam se habituando com a minha presença nos grupos, sentiam-se à vontade para fazerem comentários sobre o curso, os alunos e situações entre colegas os quais eu não poderia imaginar que estariam acontecendo. Trago essa questão, pois, não seria possível deixar de ouvi-los, e, ao mesmo tempo, não refletir sobre o que diziam. No entanto, creio que em nenhum momento essa confidencialidade colocou em risco a credibilidade da pesquisa e do meu papel de pesquisador, assim como, nenhuma dessas informações foram utilizadas de maneira antiética. Houve, por exemplo, situações em que a minha colaboração com os alunos ultrapassou minha competência como pesquisador.

Em uma ocasião, durante a primeira audição, combinada entre alunos e professores como sendo a primeira prova da PMC 1, a professora Luciana Prass convidou a todos, inclusive a mim nominalmente, para comentarem a apresentação de cada um dos grupos. Assim, a professora sugeria que cada um pudesse se referir, no seu comentário, ao instrumento que tocava. Desta forma, assim que o primeiro grupo se apresentou, falou o professor Luciano Zanatta, e após algumas perguntas e respostas entre professor e alunos eu pedi a palavra. Neste momento, me manifestei como músico/espectador/professor, ou seja, houve uma confusão da minha parte. A questão toda girou em torno do timbre escolhido por uma aluna para tocar o teclado eletrônico numa determinada música. Falei sobre a escolha do timbre e a necessidade em pensarmos o porquê desta escolha. Falei também sobre a maneira de tocar o teclado com timbres diferentes e sobre a percepção de quem

ouve e como ouve o timbre sintetizado. A aluna respondeu às minhas perguntas comentou que a escolha do timbre fora feita por se parecer com um timbre utilizado por eles no ensaio anterior, na casa dela. Até este momento eu não havia percebido o que estava fazendo. Senti-me capaz e a vontade de fazer os comentários e perguntas.

No grupo seguinte a se apresentar, na nova rodada de comentários dos espectadores voltei a me manifestar. Desta vez sobre o improviso de um aluno. Comentei que ele parecia pouco a vontade em improvisar, mas que possuía um timbre muito bonito no instrumento. Sugeri que ele aproveitasse esse timbre e criasse melodias com notas mais longas, com menos quantidade de notas do que havia tentado, já que ele poderia ir construindo esse improviso aos poucos, conforme a sua capacidade técnica. O aluno comentou que tocava choro e que havia alguma semelhança nas segundas vozes que são características do acompanhamento do choro, poderia tentar improvisar a partir deste conhecimento. Agradeceu o comentário e disse que observaria as minhas considerações. Em seguida, a professora Luciana Prass disse: “Isso aí é *mea culpa*, eu é que disse isso pra ele...” (Caderno de Campo, p. 79). Pensei em estar contrariando a professora nesse momento, no entanto, já que ela havia dado a palavra a quem quisesse se manifestar, poderia haver nisso alguma divergência com o seu ponto de vista.

Contudo, o que trago aqui é a mistura dos papéis. Assim que saí desta audição fui à orientação e falei sobre os meus comentários. Lá, depois de ter deixado o IA, percebi que havia feito algo estranho, diferente do que vinha fazendo. O fato de eu ter feito um comentário, me posicionado, colocava-me em um lugar, em um espaço, de um lado (o lado do observador falando sobre o objeto para o objeto). Fiquei realmente preocupado com o ocorrido e pensei que poderia ter sido mal interpretado pelos alunos sobre os quais me manifestei.

Ainda que tenha relatado esta situação para a minha orientadora e que, para ela e para mim, isto tenha parecido ter transcorrido bem, sem maiores desdobramentos, senti naquele momento, ao relatar, que nada que é dito passa incólume a um desdobramento, a uma interpretação.

Na aula seguinte, tratei de me desculpar com cada um dos alunos. Pedi desculpas na frente dos colegas de grupo de cada um dos dois. Conversei com a aluna e expliquei a minha intenção em ter comentado a sua escolha de timbre e que não repetiria mais aquilo, pois, como pesquisador, sentia que não poderia interferir

na situação observada, e eu havia feito isso. Disse que eu tinha meus motivos por ser pianista e músico, por isso havia me manifestado. Ela entendeu e disse não ter se sentido ofendida ou prejudicada com o comentário. Da mesma forma, desculpei-me com o outro aluno. No entanto, ele, para minha surpresa, agradeceu o comentário e disse ter sido muito útil, já que nenhum outro professor havia falado sobre ele, bem como os outros alunos do seu grupo, pediram que eu continuasse a falar sobre eles, pois seria um retorno muito importante sobre o grupo.

Então, frente a essas situações creio que as minhas manifestações podem ter sido erradas ou acertadas, feitas aparentemente ao acaso. No entanto, rapidamente corrigido, penso que esta ação me fez conhecer mais o grupo estudado e a mim, enquanto pesquisador e os limites da minha atuação. Trouxe a reflexão sobre os papéis e as ações pertinentes ou não em cada situação.

Outras situações ainda aconteceriam. Houve uma aula em que eu acompanhava um grupo e a professora Luciana Prass entrou para ouvir o que o grupo estava tocando. Sentou-se numa cadeira e começou a cantarolar a melodia da música que o grupo estava tocando. Após alguns momentos levantou-se e disse: “Agora quem faz o *cajón*¹² é o Jean” (Caderno de Campo, p.134) e saiu batendo nas minhas costas. Em seguida o aluno Larry Mostarda disse: “Pow, faz alguma coisa! Fica aí só “caneteando”... Hahaha... falando mal da gente no caderninho...! [em tom de brincadeira]” (Caderno de Campo, p.135). Ri do comentário e pensei no que poderia fazer. Assumi a brincadeira e segui a anotação tentando me manter a parte dos comentários.

Por ter iniciado a brincadeira com um comentário da professora Luciana, entendi que os alunos seguiram nesse mesmo viés e puderam fazer uma pergunta sobre as minhas observações, o que poderia ser até aquele momento, uma curiosidade. No entanto, sempre respondi nessas ocasiões que esse material estava disponível para que eles viessem até mim e vissem, ouvissem, ou verem o que havia sido registrado. Efetivamente, em nenhum momento houve tal procura. Houve uma relação de respeito e confidencialidade entre pesquisador e pesquisados, que a cada momento, eu sempre fiz questão de preservar e reforçar.

¹² O *cajón* é um instrumento de percussão peruano semelhante a uma caixa, sobre a qual o instrumentista senta-se para tocar.

3.4.2 O retorno para os alunos e professores

No dia 20 de dezembro de 2012, último dia de aula do ano letivo, foi combinado entre professores e alunos que seria realizada no Auditório Tasso Corrêa [ATC] a audição do final do semestre. Esta audição seria a avaliação final dos alunos, onde, mostrariam as músicas trabalhadas em cada um dos 4 eixos propostos, a saber: arranjo, composição, improviso e arranjo vocal. Para o mesmo dia, ficou combinado com os professores que eu faria uma pequena apresentação dos resultados parciais da pesquisa. O que me propus a fazer foi dar um retorno para alunos e professores. Entendia que muitos alunos, público e até mesmo alguns professores que estavam ali assistindo a apresentação, não tinham conhecimento da pesquisa que eu vinha realizando junto daquele grupo. E ainda, cabia a mim responder mesmo de uma forma geral algumas questões que surgiram durante a minha estada em campo conforme a citação frequentemente ouvida por mim:

O que será que o Jean escreve tanto? Tu vais nos mostrar um pouco do que tu fazes *né*? E eu dizia: “Vocês têm acesso a tudo o que escrevo, fotografo e gravo aqui” (Caderno de Campo, p. 123).

Organizei a apresentação para ter 10 minutos de duração, sabendo, que, por se tratar do encerramento do semestre, poderia haver algum contratempo como, por exemplo, o atraso na apresentação por parte de algum grupo, ou alguma fala mais demorada por parte dos professores. O que ocorreu foi uma total coordenação entre alunos e professores e o tempo para a apresentação do retorno ficou conforme o combinado.

Neste dia, levei um apanhado de dados desde o resultado obtido com os questionários aplicados antes do início do curso, como algumas observações feitas por mim até aquele momento. A plateia era formada pelos alunos, namorados, pais e professores convidados (possivelmente futuros professores da disciplina) e professores da disciplina.

Comecei a apresentação da pesquisa situando o público a questão de pesquisa, partindo para o título provisório: “A Formação de Músicos no Bacharelado em Música, ênfase em Música Popular no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: da expectativa à realidade”, como ela surgiu, qual o meu envolvimento com o assunto, quem eu era e o porquê de escolher este tema. A

seguir, comentei sobre o período em que estive com os alunos, sobre o volume de dados obtidos, as gravações de som e imagem, o total de páginas transcritas e a categorização deste material. Como consequência desta categorização, surgiram grandes temas que foram organizados de maneira a comporem um primeiro sumário da dissertação. Expliquei o que seriam discutidos nesse sumário brevemente. Ao final, agradei a oportunidade de ter participado da construção do curso bem como comentei a força e a importância que aqueles alunos, da primeira turma da nova ênfase, tinham com a implementação do Bacharelado em Música Popular.

A palavra foi disponibilizada para que as pessoas fizessem perguntas. Um aluno agradeceu minha presença como professor, disse ter sido muito proveitosa a minha estada junto ao curso e que estava curioso para ver o resultado final do meu trabalho. A professora Luciana Prass agradeceu-me e não havendo mais nenhuma pergunta deu por encerrada a audição bem como o segundo semestre de PMC 2.

Acredito que para o que me propus foi um retorno importante para os participantes da pesquisa, uma vez que não gostaria de me afastar do campo sem me despedir e mais, com uma possível impressão de ter apenas explorado o campo sem ter dado um retorno sobre ele.

Neste momento também aproveitei para recolher as sugestões de pseudônimos para que os alunos pudessem manter as suas identidades preservadas neste trabalho.

4. O BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR

As discussões sobre a inserção da música popular na academia estão presentes no Brasil pelo menos desde o fim da década de 80 quando, “ousadamente¹³”, a Universidade de Campinas (UNICAMP) tornou-se a primeira a oferecer o curso superior em música popular. No entanto, já em 1981, na Inglaterra, nascia a *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM) criada por três musicólogos/educadores musicais com a intenção de introduzir a música popular no currículo acadêmico dos cursos de música. Especialmente nos países anglo-saxônicos, multiplicavam-se cursos, modalidades e programas de pesquisa tratando desse tema. No Brasil, segundo Contente (2010), a partir do pioneirismo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), outros cursos como o da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o da Universidade Federal da Bahia (UFBA) passaram a oferecer cursos regulares na área da Música Popular.

Porém, sobre o “pertencimento” da música popular Lucas (1992) lembra que não há consenso universal nas concepções estéticas e pedagógicas sobre o acolhimento e a aceitação da música popular nas escolas e academias. Travassos (1999) também ressalta que: “há muito debate [...] em torno do ‘cânone’ musical, dentro e fora dos perímetros acadêmicos, gerando bandeiras que podem ser empunhadas por críticos do elitismo e do eurocentrismo costumeiramente associados à definição de uma música artística” (p.121).

Desde esses debates ocorridos na década de 1990 tem havido um número crescente de proposições para inserir a música popular no ambiente acadêmico procurando dar a ela a mesma atenção para o seu estudo como é dada à música ocidental europeia que compõe o tradicional repertório dos cursos superiores de música. Neste sentido, o jazz há muitos anos já se legitimou como pertencente a alguns currículos de universidades americanas¹⁴ por ser entendido como um

¹³ Artigo do Jornal da UNICAMP cujo título é: “Curso de Música Popular, uma ousadia”. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html> Acesso em: 30 nov. 2011.

¹⁴A Berklee College of Music, por exemplo, fundada em 1945, tem como missão original proporcionar treinamento formal em jazz, rock e outros gêneros não disponíveis nas demais escolas de música.

patrimônio e uma produção cultural dos Estados Unidos e, portanto, deve ser preservado e ensinado neste ambiente de transmissão de conhecimento de maneira formal por se tratar de um fazer artístico (MIDDLETON, 1990 *apud* TRAVASSOS, 1999).

Tendo em vista esses precedentes é que se pode melhor compreender a criação de um Bacharelado com ênfase na música popular, implementado na UFRGS no primeiro semestre de 2012.

4.1 A criação do Bacharelado em Música Popular

O Bacharelado em Música Popular foi proposto por uma equipe formada por professores do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. O documento da proposta de criação da ênfase encaminhado à Câmara de Graduação (CAMGRAD) refere-se a dois grupos que foram diretamente responsáveis pela sua elaboração. A Comissão de Graduação em Música representada pelos professores Lucia Becker Carpena (Coordenadora), Paulo Renault Inda (Coordenador Substituto), Caroline Soares de Abreu, Luciana Prass, Luciano de Souza Zanatta, e, a equipe de Trabalho Pró-Bacharelado em Música Popular composta pelos professores Caroline Soares de Abreu, Fernando Lewis de Mattos (chefe do Departamento de Música na ocasião da proposta), Lucia Becker Carpena, Luciana Prass, Luciano de Souza Zanatta e Reginaldo Gil Braga.

A ideia da ênfase em música popular surgiu durante o período de chefia do Departamento de Música do IA pela professora Flávia Domingues Alves (2007-2008). Durante esta gestão ingressaram os três futuros docentes do Bacharelado em Música Popular: Caroline Abreu e Luciana Prass (no início de 2007) e Luciano Zanatta (no final de 2008). Segundo o depoimento do professor Luciano, antes mesmo de ele ser nomeado para o cargo em 2009, a professora Flávia teria comentado com ele sobre uma possível futura implementação da nova ênfase.

A partir de um amplo debate no contexto do Departamento de Música e da Pró-Reitoria de Graduação, foi criado o Bacharelado em Música - Música Popular, a ser oferecido em 2012. Após a proposta de criação da ênfase ter sido aceita os professores Luciano Zanatta e Luciana Prass começaram ao longo dos anos de

2009 e 2010 a trabalhar no projeto do Bacharelado em Música Popular, conforme explica Luciano:

A partir daí a gente foi trabalhando, primeiro vendo modelos de outros cursos, trabalhando sobre ideias de montagem de currículo, desenho de curso. Até antes disso ainda, pensando: “O quê que é? Pra quê que serve? O que a gente quer? Que ideia de curso a gente imagina.” Então a gente foi trabalhando durante 2010 (Caderno de Campo, p.153).

Na época, Lúcia [Carpena] era coordenadora da COMGRAD e, conversando, chegamos a uma das decisões de que não seria um curso diferente, seria uma ênfase. Como é legalmente definido hoje em dia, seria um currículo novo dentro do mesmo curso. Então o curso é Música, e assim, seria mais um currículo dentro desse curso de Música. Isso é uma política já antiga do Departamento e tem a sua razão de ser e a gente achou que era melhor enquadrar dessa maneira (Caderno de Campo, p.153).

Conforme relembra Luciano, o trâmite foi o seguinte:

[...] por princípio, quem faz uma proposta de criação de um currículo é a COMGRAD. Então, nesse sentido, o papel da Lúcia Carpena foi muito importante. Eu e Luciana também éramos da COMGRAD nesse momento, então o assunto acabou tramitando muito dentro da COMGRAD. Na medida em que a gente foi consolidando o projeto, a gente foi conversando também com outras pessoas. O Reginaldo Braga participou da reunião, Fernando Mattos, Celso [Loureiro Chaves] não chegou a participar da reunião da comissão, mas também foi consultado e sempre apoiou. Então neste âmbito, ele [o projeto] foi gestado. Essas pessoas, essa comissão, Caroline [Abreu] já estava participando dela também, [...] é que vinha elaborando o projeto efetivamente. [...]

O projeto ficou pronto na COMGRAD e foi apresentado para o Colegiado do Departamento. Depois da COMGRAD foi para o Conselho da Unidade. E aí foi uma reunião significativa. Lúcia como coordenadora da COMGRAD era membro do Conselho da Unidade também. Eu e a Luciana fomos lá pra apresentar o projeto para o Conselho da Unidade. A repercussão foi muito boa, inclusive entre os professores dos outros departamentos. Assim foi aprovado e o próximo passo era ir pra Câmara de Graduação. Aí tem um trâmite um pouco complicado. Nesta etapa houve um pequeno ajuste em relação às disciplinas, porque nós não tínhamos todas elas definidas, mas já sabíamos que isso aconteceria, pois, o importante era não perder o prazo de aceite da proposta (Caderno de Campo, p.153).

Para contextualizar a proposta e entender a sua integração ao Curso de Música faz-se antes necessário recuperar a sua história conforme o Quadro 3, organizado a partir dos dados de divulgação do Departamento de Música disponível no *site* do Instituto de Artes:

Quadro 3 - Cronologia do Curso de Música da UFRGS

Ano	Ação
1908	Fundado em 22 de abril sob o nome de "Instituto de Bellas Artes", por iniciativa de um grupo de intelectuais e artistas liderado por Olinto de Oliveira. Com a fundação foram criados os Cursos de Instrumentos, Teoria Musical, Harmonia, Canto Coral e Composição, que foram reconhecidos como Curso Superior de Música em 20 de maio de 1941, juntamente com o reconhecimento do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, através do Decreto Nº 7197.
1964	O Curso Superior de Música foi desdobrado em Cursos de Graduação em Canto, em Instrumentos e em Composições e Regência.
1965	Foi criado o Curso de Formação de Professor de Educação Musical que em 1969, devido ao Parecer Nº 571/69 do CFE, passou a denominar-se Licenciatura em Música, passando, em 1974, após reestruturação curricular, a denominar-se Licenciatura em Educação Artística-Habilitação Música.
1982	Devido à Resolução 1/80 da Câmara de Letras e Artes do COCEP, foi criado o Bacharelado em Música, que então sucedeu aos Cursos de Graduação, com as habilitações em Canto, Piano, Órgão, Cordas ou Sopro, Composição e Regência.
1987	A Licenciatura em Educação Artística passou a constituir mais uma Habilitação do Curso de Música.
1988	Foi criada a Habilitação Regência Coral que sucedeu a habilitação Regência.

Fonte: <http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/musica/bacharelado-em-musica>, acesso em 31 mai. 2013.

Sendo assim, o Instituto de Artes que abriga a nova ênfase é uma Instituição e de referência para as Artes do Estado do Rio Grande do Sul conforme reforça o texto de apresentação do Instituto:

[...] o Instituto de Artes da UFRGS é hoje uma das mais tradicionais escolas de Artes do Brasil. Em mais de cem anos de atividades, as ações concretas e as práticas simbólicas dos artistas e professores vinculados ao Instituto de Artes representaram e representam parte essencial do patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul, organizando e fomentando o saber artístico através do ensino e da pesquisa, democratizando o acesso à cultura pelas atividades de Extensão, contribuindo para a preservação da memória da arte gaúcha e incentivando os estudantes a trilhar novas veredas estéticas (NICOLAIEWSKY, s.d.).

É sob a égide do histórico dessa instituição que se abriga o novo Bacharelado em Música Popular.

4.2 Projeto Pedagógico do Curso de Música

No documento do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Música é feito inicialmente um breve histórico sobre o Curso de Música da UFRGS. Em seguida o

documento apresenta uma justificativa da criação da nova ênfase, baseada em resultados revelados em anos anteriores ao Departamento de Música:

A configuração vigente para o Curso de Música, na modalidade de Bacharelado, em suas habilitações específicas, justifica-se em função das demandas legais (LDB 9394/96; CNE/CES 2/2004), aliadas às demandas artísticas, socioculturais, científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, bem como a necessidades internas ao próprio curso. Essas necessidades foram reveladas nas discussões coordenadas pela Comissão de Graduação, realizadas a partir de junho de 2002, junto aos professores do Departamento de Música, tanto em reuniões plenárias quanto em reuniões com representantes dos diversos setores que constituem o Curso de Música (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.2).

Em 2002, a Comissão de Graduação organizou “um plano de ação”, incluindo “uma *survey* por questionário auto-administrado”, realizado, com alunos de graduação a respeito do curso de Música (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.2). O seu objetivo era

mapear o perfil dos alunos que frequentavam o curso e examinar os motivos que os levaram à escolha do Curso de Graduação em Música, suas opiniões sobre o currículo e sobre a relação do curso com os espaços de atuação profissional, suas expectativas em relação ao curso, entre outros aspectos (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.2).

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico os resultados dessa pesquisa conjuntamente às reflexões resultantes das discussões entre os professores, mostraram que:

existia um consenso entre professores e alunos do Curso de Música, em consonância com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CES 0146/2002) de que era preciso rever a concepção de formação inicial, buscar uma maior articulação entre teoria e prática no processo inicial da formação profissional e a flexibilização de percursos de formação, além de reconhecer a diversidade de práticas musicais e campos de atuação profissional (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.3).

A partir dessas considerações ficou exposta a necessidade de um redimensionamento do currículo dos bacharelados para que estes atendessem às demandas da formação e da atuação profissionais no campo da música na atualidade, tomando como base de que era preciso:

- [1]. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- [2]. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- [3]. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada (CNE/CES 0146/2002, p. 3) (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.3).

Assim, o Curso de Bacharelado em Música, em suas habilitações específicas, tem como objetivo geral “preparar profissionais aptos à inserção no campo da música bem como ao seu desenvolvimento, em suas dimensões artística, social, cultural, científica e tecnológica”; e, como objetivo específico a “formação do músico, que atuará nos espaços profissionais já constituídos, sendo capaz, também, de identificar e atuar naqueles espaços profissionais emergentes” (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.3).

Para a formação desse profissional é proposta “uma organização curricular que propicie aos egressos o desenvolvimento de uma sólida formação básica no campo da música e, ao mesmo tempo, que possa ser abrangente e flexível, contemplando saberes e habilidades musicais inerentes a espaços diversificados de atuação profissional.” O Documento entende “uma sólida formação básica” como “o domínio do conjunto de saberes, específicos e interdisciplinares, teóricos e práticos, que particularizam e dão consistência à área de música como campo de conhecimento. Esses saberes estão representados pelas disciplinas de caráter obrigatório” (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.4).

O caráter flexível e abrangente do projeto pedagógico é contemplado pelas “habilitações específicas (Canto, Teclado, Cordas ou Sopros, Regência Coral, Composição e Música Popular) e, principalmente, pela possibilidade de o aluno conhecer ou trilhar determinados percursos profissionais, constituídos por meio das disciplinas de caráter eletivo e das atividades complementares” (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, 2012, p.4).

Desta forma é percebida uma mudança sugerida em relação ao currículo dos Bacharelados, que em 2012, oferece a nova ênfase em Música Popular. A organização deste novo Bacharelado, conforme o desenho da Grade Curricular é o seguinte:

O Bacharelado em Música Popular, assim como os demais bacharelados vigentes, está estruturado em 8 (oito) semestres. Seu currículo, composto por disciplinas de caráter obrigatório, por disciplinas de caráter eletivo e por atividades complementares, deverá ser cumprido integralmente pelo aluno a fim de que possa qualificar-se para a obtenção do diploma. Será exigida, para colação de grau, a integralização do número de créditos obrigatórios, eletivos e complementares estipulado no currículo pleno do curso, conforme especificado a seguir:

Bacharelado em Música – Habilitação Música Popular		
Caráter da Disciplina	Número de Créditos	Carga horária
Obrigatórios	134	2.010 h
Eletivos	14	210 h
Complementares	14	210 h
Total	162	2.430 h

[...] O Bacharelado em Música - Música Popular, em sua matriz curricular, incorpora tanto (1) a performance e (2) a criação de obras e arranjos de repertório de caráter popular, quanto (3) a formação em pesquisa e (4) em técnicas de produção fonográfica (Grade Curricular do Bacharelado em Música Popular, UFRGS, 2011, p.3).

De acordo com a entrevista feita com o professor Luciano, o Departamento de Música teve a “preocupação em criar um curso integrado. É mais um bacharelado. Não existe o bacharelado tradicional e o outro... É mais um bacharelado. Então agora são seis bacharelados [...]: Cordas, sopros, canto, regência coral, composição e teclado. Então esse é o sexto bacharelado”.

4.3 A divulgação e repercussão da nova ênfase pelo Curso e mídia

A divulgação do Bacharelado em Música Popular nos meios de comunicação foi feita pelo jornal, internet e rádio. De maneira geral, os textos contemplaram o fato de a nova ênfase tratar do conteúdo música popular estando alinhado a uma necessidade atual de demanda pelo público e de mercado.

O setor de Extensão do Departamento de Música através da Secretaria de Comunicação do IA/UFRGS, enviou um e-mail no dia 16 de agosto de 2011 no qual divulgava ao público a nova ênfase em Música Popular. O documento tratava dos

motivos da criação da nova ênfase bem como das abrangências e desdobramentos da sua implementação. A íntegra do documento dizia:

Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS oferece, a partir de 2012, Bacharelado em Música Popular.

Esperado há anos por muitas pessoas e após ter seu projeto aprovado pela Câmara de Graduação e demais órgãos competentes, o Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS passa a oferecer a partir de 2012, além dos demais Bacharelados em Música já existentes, o Bacharelado em Música Popular.

Sem restrições de instrumentos ou gêneros musicais, com ênfase na prática musical coletiva e uma matriz curricular abrangente e multifacetada, o Bacharelado em Música Popular da UFRGS visa oferecer uma formação múltipla, em sintonia com as demandas contemporâneas das práticas musicais de caráter popular: da performance à criação de arranjos e obras inéditas; das técnicas de produção fonográfica à formação em pesquisa.

Nas últimas décadas, a profissionalização do músico tem demandado uma postura cada vez mais versátil, exigindo sua atuação em várias frentes. Se o intérprete de música erudita pode ainda se dedicar a integrar orquestras, ministrar aulas de instrumento e realizar concertos como solista ou com grupos de câmara, os músicos ligados à área da música popular, por sua vez, vêm cada vez mais sendo desafiados a gravar música para CDs ou para divulgação na internet, a compor trilhas para teatro, vídeo, cinema e TV, a arranjar canções para grupos com as mais diversas formações (de grupos de rock, jazz, pop e música regional a quarteto de cordas e *big bands*), e a produzir seus próprios trabalhos e de outros músicos.

Ciente dessa demanda, o Bacharelado em Música Popular da UFRGS pretende incorporar tanto a performance e a criação de obras e arranjos de repertório de caráter popular, quanto a formação em pesquisa e em técnicas de produção fonográfica. O perfil do egresso do curso poderá enfatizar qualquer um desses quatro fazeres musicais, a partir da opção de quatro formatos distintos de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Com essa variedade de opções de formação, o Departamento de Música quer ampliar ainda mais a procura de estudantes à graduação em música da UFRGS, bem como devolver à sociedades profissionais egressos com formação superior densa, detentores de competências e habilidades múltiplas para atuarem na área da música popular

(e-mail recebido de: Extensão em Música UFRGS <extmusica@ufrgs.br> dia 16 de agosto de 2011, 21:05).

Este documento revelava a preocupação da Universidade em relação à demanda de um público que não estaria sendo contemplado por ela. Propunha então, uma nova ênfase onde os afazeres profissionais e as demandas desse mercado de trabalho - dos e para os músicos populares - fosse objeto de estudo e considerado na capacitação e formação dos alunos ingressos.

O texto de divulgação do curso explicita a versatilidade e o diálogo com a realidade do campo profissional da música popular, revelada, através de uma “matriz curricular abrangente e multifacetada”. O novo Bacharelado tornaria mais uma

opção de formação musical e se somaria aos já existentes Bacharelados do Departamento de Música da UFRGS que vêm formando músicos de orquestra e solistas.

Uma reportagem do jornal *Zero Hora*, de 27 de agosto de 2011 traz como título: “Criação do curso de música popular na UFRGS sinaliza o fim de um tabu” e ainda destaca a questão da música popular como estando à parte da academia:

A partir do próximo vestibular, os alunos poderão se candidatar a uma vaga para o bacharelado. Há algum tempo, a professora da UFRGS Luciana Prass começou a notar um fato que passaria por natural para quem não tem percorrido os corredores do Instituto de Artes da universidade nas últimas décadas. Muitos alunos hoje se sentem mais à vontade para tocar, nos intervalos das aulas, músicas que não fazem parte do repertório erudito que estudam do lado de dentro das salas.

Para Luciana, é um sintoma de que há um clima receptivo para outras manifestações musicais na academia, compartilhado também por professores que têm trazido exemplos de composições de Pixinguinha ou Tom Jobim, ao lado do cânone da música de concerto, em suas disciplinas. A partir do próximo vestibular, os alunos poderão se candidatar a uma vaga para o bacharelado em Música Popular da UFRGS (informações pelo e-mail musicapopularnoia@gmail.com). É um passo e tanto: no país do samba e do rock, é possível contar nos dedos das mãos o número de cursos superiores especializados em música popular.

— Nos Estados Unidos, algumas universidades estudam jazz há 50 anos. Agora, esse movimento está se consolidando no Brasil — compara Luciana, à frente do projeto do novo curso.

Por "música popular" ela entende um amplo espectro que vai da MPB ao heavy metal, da *worldmusic* à chamada música brega.

— Não vamos nos fechar para qualquer manifestação. Não pretendemos excluir ninguém — acrescenta.

É um sinal de que há uma geração disposta a enfrentar o velho tabu de que a cultura de massa não seria digna de interesse acadêmico [...] (ZERO HORA, 2011).

Em outra publicação, feita na página do curso pré-vestibular Universitário, o texto ressalta uma intenção por parte do Departamento de Música da UFRGS em ampliar a oferta de vagas e aumentar a procura por novos alunos para o curso de música.

[...] Sem restrições de instrumentos ou gêneros musicais, com ênfase na prática musical coletiva e um currículo abrangente, o curso terá foco em uma formação alinhada com as demandas contemporâneas das práticas musicais de caráter popular: da performance à criação de arranjos e obras inéditas, das técnicas de produção fonográfica à formação em pesquisa. Com essa variedade de opções, o Departamento de Música quer ampliar ainda mais a procura de estudantes à graduação em música da UFRGS, bem como formar profissionais preparados para atuarem na área da música popular [...]. (<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=12009> acessado em 30 nov. 2011).

O desejo de ampliar as vagas para os cursos de Graduação em Música iam ao encontro das políticas públicas federais para as universidades, impulsionadas especialmente pela proposta do REUNI¹⁵.

4.4 O acesso ao Curso: a prova específica e o vestibular

O acesso ao Curso de Música segundo o Projeto Pedagógico “se dará por meio de aprovação na Prova de Habilitação Específica de Música e no CV (Concurso Vestibular)”. Sobre a prova o documento esclarece:

A Prova Específica precede o Concurso Vestibular e é constituída de duas etapas obrigatórias e subsequentes, a saber: Prova de Instrumento e Teste Teórico-Perceptivo. A exemplo do CV, os programas da Prova Específica encontram-se disponíveis com antecedência para consulta dos candidatos ao curso de Música, bem como os critérios de avaliação aplicados em ambas as etapas que constituem a Prova Específica (Projeto Pedagógico do Curso de Música – Bacharelado em Música Popular, p.11, 2012).

Quanto ao instrumento escolhido pelo candidato para prestar a Prova Específica, o documento informa que para o Bacharelado em Música – Habilitação em Música Popular deve optar pelos seguintes instrumentos: canto ou instrumento de livre escolha¹⁶.

Esta Prova diz respeito à prática musical do candidato. Para este exame foi solicitada a apresentação musical de duas peças escolhidas pelo candidato perante uma banca:

Item I – O candidato deverá executar, no instrumento de sua preferência, duas peças contrastantes entre si em andamento e caráter. As duas peças em conjunto deverão permitir que se avalie a capacidade técnica do candidato no instrumento escolhido [...].

¹⁵Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação. Fonte: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28, acesso em 6 jun. 2013.

¹⁶Fonte: <http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/musica/provasespecificas/musica%20popular%20completo%20CV%202013.pdf>, acesso em 31 mai. 2013.

O candidato deverá entregar à banca uma cópia da partitura de cada peça incluindo, no mínimo, a melodia escrita, cifras e, no caso de música com letra, o texto¹⁷.

No Bacharelado em Música popular, as duas peças a serem apresentadas na prova de instrumento podem ser escolhidas livremente pelo candidato. Nas provas dos outros Bacharelados há um repertório sugerido.

A Prova de Instrumento, segundo o documento divulgado no site do departamento de música deve avaliar “o desempenho técnico-interpretativo do candidato”, baseado “nos seguintes critérios: Precisão e fluência rítmica (todos os instrumentos e canto); Habilidade técnica, observando os itens pertinentes à especificidade de cada instrumento”¹⁸.

Na prova específica há ainda “leituras à primeira vista” incluindo:

a) Uma leitura entoada (solfejo), exigida para cantores e instrumentistas, inclusive os de bateria e percussão: O candidato deverá escolher um dos solfejos apresentados pela banca examinadora. Após examinar a partitura do solfejo escolhido, em silêncio e durante até um minuto, o candidato deverá executá-la. O solfejo será avaliado a partir dos seguintes critérios:

I) Melodia: correto solfejo da melodia, mantendo afinação, centro tonal estável, utilização do nome correto das notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si);
II) Ritmo: correta realização dos ritmos, mantendo pulso básico e fluência.

b) Leitura no instrumento principal do candidato: O candidato receberá uma partitura da banca examinadora de acordo com seu instrumento. Após examinar a partitura, em silêncio e durante até um minuto, o candidato deverá executá-la, respeitando os seguintes itens: andamento, dinâmica, execução rítmica correta, tonalidade, marcas de expressão e articulação¹⁹.

Após a realização da Prova de Instrumento é feito o Teste Teórico Perceptivo em data determinada pelo Departamento de Música. Este teste é feito sem consulta e está dividido em duas partes: Teste de Conhecimentos Musicais e Teste Perceptivo. No Teste de Conhecimentos Musicais, “o candidato será avaliado quanto a conhecimentos sobre conceitos básicos da música e à aplicação desses conceitos”. No Teste Perceptivo “o candidato deverá identificar corretamente quais

¹⁷Fonte:<http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/musica/provasespecificas/musica%20popular%20completo%20CV%202013.pdf>, acesso em 31 mai. 2013.

¹⁸Fonte:<http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/musica/provasespecificas/musica%20popular%20completo%20CV%202013.pdf>, acesso em 31/05/2013.

¹⁹Fonte:<http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/musica/provasespecificas/musica%20popular%20completo%20CV%202013.pdf>, acesso em 31/05/2013.

dos exemplos musicais melódicos, rítmicos e/ou harmônicos, impressos na prova, foram executados e/ou nomeá-los de acordo com os conceitos apresentados²⁰.

Só os candidatos aprovados em ambos os testes são considerados aptos a realizar o exame de vestibular e, então, depois de aprovados, ingressar no Curso de Música.

Assim, os alunos ingressam na Universidade aparentemente nivelados pelas provas específicas. No entanto, mais de perto, revelam experiências distintas entre si como a de um músico com 40 anos de profissão, com vários discos gravados, e àquele que prestou o seu primeiro vestibular aos 17 anos de idade.

4.5 A procura pelo Curso

A procura pelo Bacharelado em Música Popular superou a expectativa dos seus professores idealizadores. Foram 121 inscritos para a nova ênfase e 116 inscritos para as demais ênfases dos Bacharelados e Licenciaturas já existentes no IA²¹.

Dos 121 inscritos no Bacharelado em Música Popular, compareceram à primeira etapa das provas 98 candidatos. Essa primeira etapa é compreendida pela prova específica de instrumento, realizada no Instituto de Artes em dias pré-definidos de acordo com o instrumento que o candidato se inscreveu para prestar a sua prova. Dos 98 candidatos, 89 realizaram as 2 etapas das Provas Específicas. Foram aprovados nas duas etapas das provas específicas 43 candidatos.

Dos 43 candidatos que prestaram o concurso de vestibular em 2012, 25 foram aprovados. O número de candidatos aprovados no novo Bacharelado em Música Popular representou 40% do total das vagas oferecidas para os alunos do Curso de Música no ano de 2012. Os aprovados ingressaram no Bacharelado em Música Popular prestando prova específica para os seguintes instrumentos:

²⁰Fonte:<http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/musica/provasespecificas/musica%20popular%20completo%20CV%202013.pdf>, acesso em 31/05/2013.

²¹Como mencionado são eles: Licenciatura em Música, Bacharelado em Música - Habilitação em Canto ou Teclado ou Cordas ou Sopros ou Regência Coral ou Composição.

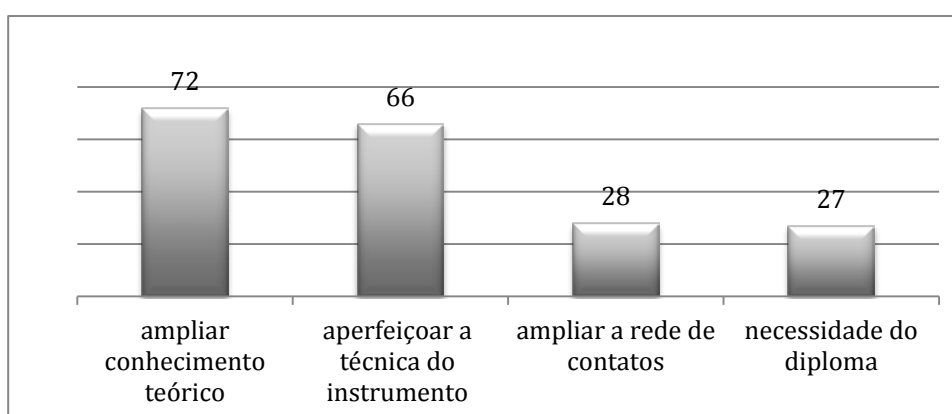
Quadro 4 - Relação dos instrumentos por candidatos aprovados

Violão	6
Guitarra elétrica	5
Contrabaixo elétrico	4
Piano	4
Canto	3
Clarinete	1
Trombone de vara	1
Acordeom	1

Ao longo deste trabalho serão inseridos dados, representados por gráficos, levantados a partir do questionário aplicado com 92 dos 98 candidatos que realizaram as Provas Específicas da primeira edição do Bacharelado em Música Popular da UFRGS. Essa amostra representou aproximadamente 94% daqueles candidatos que buscaram pela primeira vez ingressar no Curso de Música Popular do IA.

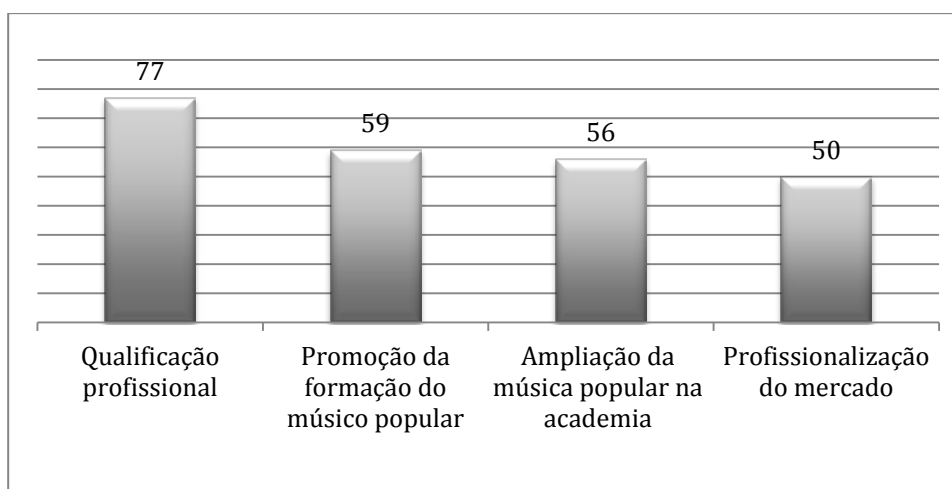
Os gráficos 1 e 2 revelam, a partir deste questionário, alguns dos motivos e expectativas dos alunos ao ingressar no Bacharelado em Música Popular da UFRGS:

Gráfico 1 – Motivos para ingressar no Curso de Música da UFRGS



Fonte: Questionário aplicado com os candidatos ao Bacharelado de Música Popular

Gráfico 2 - Expectativas em relação ao curso



Fonte: Questionário aplicado com os candidatos ao Bacharelado de Música Popular

Durante a minha permanência no campo pude também conversar com os alunos ingressos sobre os porquês da escolha do curso:

Jean – E foi por isso que tu escolheste este curso? Pra te ajudar no trabalho?

Aluna Vanessa – Não, na verdade, quando fiz pedagogia eu fiz música, eu fiz piano, mas eu não passei no vestibular. Ai eu entrei na pedagogia. Mas o exame era diferente na época (Caderno de Campo, p.146).

Perguntei também para o aluno Inácio, qual seria a razão de ele ter procurado pelo curso se já tinha uma graduação e em outra área. Ele comentou que descobriu a existência do curso através de uma prima que é cantora e que sugeriu que ele experimentasse. E ele se inscreveu e entrou. Para o aluno Alemão a razão era poder fazer um curso que privilegiava a música popular, diferente do que ele havia encontrado em outros cursos, cujo repertório necessariamente passava pelo da música erudita.

5. ORGANIZANDO A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA COMO DISCIPLINA

Antes de realizar as observações na disciplina Prática Musical Coletiva 1 (PMC 1), já tinha o conhecimento de que este seria o momento onde todos os alunos ingressos se encontrariam. A disciplina é proposta para sete dos oito semestres do curso e, segundo os professores que atuam no curso, ela tem a característica de ser a disciplina tronco. Nela há a convergência de professores idealizadores da ênfase, todos os alunos ingressos no curso e o fazer música coletivamente é realizado como um dos grandes propósitos da ênfase.

A súmula da disciplina Prática Musical Coletiva 1 (ART03896) indica:

[...] Seleção, arranjo e execução em grupo, de peças musicais do repertório popular, de gêneros e estilos diversos e em grau progressivo de dificuldade. (Proposta de Criação da ênfase Bacharelado em Música: Música Popular, p.18).

Esta descrição repete-se nas disciplinas PMC 2 e PMC 3. A partir do quarto semestre (PMC 4), acrescenta-se a esta descrição a frase: “Apresentações públicas do repertório trabalhado”. (Proposta de Criação da ênfase Bacharelado em Música: Música Popular, p.18).

A disciplina conta semestralmente com uma carga horária de 45 horas/aula, tem caráter obrigatório, e foi ministrada como referido nas quintas-feiras, das 9h30min às 12 horas, semanalmente, integralizando três créditos por semestre.

5.1 As primeiras aulas da disciplina

Ao procurar os professores para entender como a disciplina PMC 1 vinha sendo ministrada descobri que o número de alunos que havia passado no vestibular e por consequência inscritos na disciplina era uma questão importante a ser resolvida no tocante à sua organização. Assim, o principal assunto tratado entre professores e alunos durante as primeiras aulas foi: como seriam as aulas de PMC?

No primeiro dia de aula professores e alunos se apresentaram. Segundo a professora Caroline “cada um disse o que fazia e o que gostava de tocar” e a partir

disso, foi sugerido que os próprios alunos se organizassem em grupos, pois “a nossa ideia não é que eles ficassem repetindo só o que eles já faziam”, reforçou a professora (Caderno de Campo, p.17). Assim, os alunos agruparam-se a partir de um entendimento comum sobre o que eles gostariam de fazer ao longo do primeiro semestre da disciplina PMC 1.

Essa afinidade dizia respeito principalmente ao repertório que cada aluno relatou ter maior familiaridade e o instrumento que tocava. Os alunos nessa primeira conversa foram também se conhecendo a partir do relato de suas experiências prévias, ao falar sobre o gênero musical que gostavam de tocar e ouvir, quais instrumentos tocavam e com quem, bem como sobre seus desejos de com quem tocar no grupo.

A ideia da formação dos grupos a partir dessa “apresentação coletiva” foi ao mesmo tempo uma forma dos alunos e professores se conhecerem, visto que haviam se encontrado somente durante alguns momentos nas provas específicas. Assim, ao longo do semestre, junto a essa primeira proposição para a disciplina, os grupos permitiriam uma observação de como os alunos advindos de experiências diferentes trabalhariam juntos, a partir de um propósito comum a cada grupo e do proposto pela disciplina e professores.

Portanto, nas quatro primeiras aulas do mês de março de 2012, alunos e professores conversaram sobre a organização das atividades, o repertório a ser ensaiado, como dividiriam o espaço físico para a realização das aulas, e, de que maneira os 25 alunos ficariam distribuídos e assistidos pelos três professores.

5.2 Sobre a formação dos grupos

5.2.1 A divisão dos grupos

Conforme o relato da professora Caroline, havia a suposição por parte dos professores de que o número de alunos para o Bacharelado em Musica Popular seria menor do que 25. Isso permitiria que os três professores envolvidos nessa disciplina pudessem dividir a turma de ingressos em três grupos, sob a orientação de cada professor. No entanto, após professores e alunos conversarem sobre o

número de ingressos – o que de acordo com a professora Caroline este número surpreendeu por ser “bastante grande” - ficou decidido que se organizariam em quatro grupos, e que os professores circulariam entre eles para acompanhá-los (Caderno de Campo, p.11).

A fala da professora Caroline retratava um pouco a forma como a disciplina estava sendo construída. A divisão dos grupos, bem como a maneira de trabalhar com os alunos elaborava-se frente às demandas das novas situações, tão novas quanto a ênfase até aquele momento. Este fato também apareceu ratificado na fala da professora Luciana:

Primeiro ia ser um grupo só... Mas ai bombou [passou um número grande de alunos]! [...] Aí o que a gente pensou: “Vamos fazer todos os grupos ao mesmo tempo em salas diferentes pra que a gente possa circular”. Porque Luciano é mais dessa área de sopro, saxofone, ele saca um pouco de guitarra também; Caroline, do canto, tem quatro cantores, e eu, violão, cavaquinho e também percussão que eu [assumo] na falta de outra pessoa, por enquanto. Só que aí, nós temos quatro baixistas. Mesmo podendo ter um grupo com dois contrabaixistas, é uma coisa mais sofisticada, mais difícil. Então a gente quis simplificar. Então se dividiu em quatro grupos e aí a gente circula. Nós três entre quatro [grupos] (Caderno de Campo, p.15).

Também nesta fala, revela-se um possível modo de trabalhar com os alunos a partir da experiência e familiaridade dos professores com cada instrumento. Desta forma os grupos também foram formados buscando manterem-se próximos à formação tradicional de bandas de música popular. Essas bandas, geralmente, são formadas pelos instrumentos: bateria, baixo, guitarra/violão, piano/teclado e voz. Como o número de instrumentistas de baixo elétrico, por exemplo, era quatro, julgou-se que seria interessante e mais simples²² que cada um deles estivesse em um grupo diferente, fazendo com que se formassem assim, quatro grupos.

No entanto, ainda que a escolha dos grupos tenha sido proposta de maneira democrática, o relato a seguir demonstra que um aluno optou por abrir mão da sua escolha por determinado grupo, em prol da necessidade de integrantes em outro:

Nesse dia da decisão dos grupos eu olhei e disse: “Esses caras são do jazz e eu quero tocar com eles...”. Daí eu cheguei ali e montou o grupo. Na outra semana a professora chegou e veio dizer: “Tem um grupo lá que saiu um e tem que ir um pra lá...” E daí eu: “Tá, eu vou então...” E daí eu vim pra esse

²² Na opinião da professora Luciana poderia se ter “um grupo com dois contrabaixistas”, mas seria “uma coisa mais sofisticada, mais difícil”.

grupo assim, cai [aqui] e nem sabia nada... E eles [desse grupo aqui] também não sabiam. Daí a gente começou a decidir as coisas assim... Mas pra tu ver como foi bem *à la loca* e assim, não funciona (Adamastor, Caderno de Campo, p.98).

Ainda que essas decisões estivessem, a princípio, baseadas nos interesses individuais de cada um, outro aluno contrapôs o seu entendimento a respeito da formação do grupo salientando: “Os interesses são o de menos. Eu acho que é um pouco o contrário... A gente tá conseguindo... Porque o lance de tocar com outro de outra área é legal... É proveitoso” (Hermann, Caderno de Campo, p.98).

Essas conversas permeavam os encontros dos grupos ao longo do semestre. Geravam acordos e desacordos, porém, eram resultantes do entendimento de posições advindas de experiências anteriores ou conceitos trazidos pelos alunos que geralmente confluíam para o melhor proveito do trabalho dos grupos.

Além dos alunos do Bacharelado em Música Popular que formaram os grupos no início do semestre, um aluno de outro curso também participou da disciplina tocando bateria. Ao buscar informações sobre ele descobri que este baterista era aluno da licenciatura em violão, e estava ali a convite do grupo por simpatizar e ter interesse pela nova ênfase. Sobre a sua participação a professora Caroline opinava:

Eu não sei se ele vai vir sempre porque, semana passada ele parecia estar tri a fim. O pessoal estava pedindo para dar uma assistência na parte vocal e eu estava vendo um horário e ele disse: “Báh, nesse horário eu não posso”. Ele estava já se incluindo (Caderno de Campo, p.38).

Essa colaboração entre os alunos do curso de música sempre foi incentivada por parte dos professores. Contar com os alunos de outras ênfases poderia ser uma forma de agregar instrumentos e saberes aos alunos da Música Popular obtidos a partir da troca de experiência entre os eles. Isto era fomentado pelos professores. No entanto, este aluno baterista, ainda no meio do semestre, teve que deixar de participar do grupo devido a conflitos de horários entre seus compromissos e o horário da disciplina de PMC 1.

5.2.2 O repertório

Após a divisão dos grupos, um segundo passo foi tratado. Os professores combinaram com os integrantes de cada um dos grupos que formariam um repertório composto de quatro a seis músicas de livre escolha o qual seria entendido como um projeto musical do grupo. Esse projeto musical deveria ser apresentado e justificado, posteriormente, pelo grupo em uma audição que seria combinada entre alunos e professores.

Após terem se formado, cada grupo definiu o repertório a ser trabalhado. Um deles escolheu as músicas de Moacir Santos, conforme conta a professora Luciana ao me apresentar a sala onde cada grupo estava ensaiando: “Aqui eles vão fazer as *Coisas* de Moacir Santos. É bem Brasil também, jazz Brasil” (Caderno de Campo, p.13). Esse grupo era chamado pelos colegas e professores de “Grupo Os feras” ou simplesmente “Os feras” por contar com muitos alunos profissionais e com uma longa carreira musical reconhecida no meio musical. O seu repertório contava, em um primeiro momento, com as *Coisas* número 4, 5 e 10.

Outro grupo escolheu o tema “O amor cantado através das décadas” e era chamado por vezes de “Grupo brega”, “Os bregas” ou o grupo “Das músicas bregas” (Caderno de Campo, p.22). No seu repertório estavam inicialmente as canções *A Deusa da minha rua* (Jorge Faraj e Newton Teixeira) e *A namoradina de um amigo meu* (Roberto Carlos).

O terceiro grupo, que, inicialmente, se chamava “Jazz”, mudou a temática e o seu nome para Frank Sinatra, já que iriam apresentar “algumas músicas que Frank Sinatra gravou ao longo da sua trajetória de intérprete” conforme explicou a professora Caroline (Caderno de Campo, p.140).

O repertório desse grupo contava com as músicas *Fly me to the moon* (Bart Howard) e *Me and Mrs. Jones* (Billy Paul). A mudança teria ocorrido por “dificuldades”, não explicitadas, que o grupo encontrou ao se organizar.

O quarto grupo chamava-se “Músicas de protesto” também devido à escolha das músicas que formavam o seu repertório. Entre elas *Brasil* (Cazuza) e *Admirável gado novo* (Zé Ramalho).

A escolha dos repertórios era negociada entre os alunos de cada grupo seguindo as suas vontades. Sugestões, vetos, brincadeiras e conflitos aconteciam em alguns momentos de sua discussão. O propósito do repertório, entendido como

um projeto musical deveria ser justificado a partir dos critérios que cada grupo utilizou para organizá-lo. Conversando com o professor Luciano perguntei se haveria alguma interferência por parte dos professores sobre a escolha do repertório dos grupos. Ele disse que os alunos entregariam “por escrito uma descrição do repertório” e que para ele era “mais importante o jeito” que os alunos iriam trabalhar “do que o repertório” (Caderno de Campo, p.12).

Estive presente em alguns momentos de combinação dos repertórios dos grupos. Em um deles, no grupo “Dos bregas”, o professor Luciano e eu acompanhamos em silêncio a negociação dos alunos:

Aluno Adamastor – A gente pode escolher mais duas músicas...
 Aluna Vanessa – É, uma dos 70 e...
 Aluna Lídia – Anos 80...
 Aluno Hermann – A gente podia pegar *Falando de Amor*, mas aquela tem uns acordes...
 Aluno Alemão – *Falando de Amor* do Tom Jobim, massa... Essa da pra fazer em Bossa...
 Aluno Adamastor – A gente tá pegando umas músicas muito *down*... Todas são... São paradonas assim...
 Aluno Alemão – *Ela disse adeus*, não...
 Aluno Adamastor – É... Acho que a gente devia pegar alguma mais animada, dessas [músicas dos] anos 70...
 Aluna Vanessa – A gente pode pegar uma lenta e fazer ela animada...
 Aluno Hermann – *A namoradinha de um amigo meu* é animada, mas a gente fez em blues...
 Aluno Adamastor – Tem essa aqui ó... [toca uma música do Cazuza].
 Aluno Alemão – Tem aquela do Barão [Vermelho]: *Amor, meu grande amor*...
 Aluna Vanessa – Vamos tocar *Eduardo e Mônica*. Ela é feliz e engraçadinha (Caderno de Campo, p.21).

A temática deste grupo, cerne para a escolha do repertório, era o amor cantado nas diferentes décadas. Por isso a sugestão de procurarem por músicas representativas desta temática nos períodos citados. Uma das primeiras sugestões de música, *Falando de amor*, gerou um comentário que se transformou em brincadeira. Registrei esse momento conforme nota de campo:

Eles começam a tocar *Falando de Amor* do Tom Jobim. Dizem que pode fazer coreografia, pode ser cantada por um homem e uma mulher (dueto). Em seguida, começam a tocar *Mania de Você*. Seguem cantando juntos. Vamos fazer um samba. Hermann começa a batucar no *cajón*. O cantor Alemão começa a imitar cantores de pagode da década de 80 e 90. Faz um pequeno *potpourri*. Imita alguns grupos com os seus cantores. Todos param para ouvi-lo. Comenta que uma dessas músicas é a mais pedida de todas as rádios do Brasil num mesmo dia. Lá pelas tantas, perguntam o que eles já têm no repertório. Voltam a tocar *Mania de Você* em ritmo de samba. [...] Uma das alunas, Lídia, comenta que enviou alguns e-mails com sugestões

de músicas e pergunta se eles se lembram de quais poderiam tocar. (Caderno de Campo, p.22).

Geralmente a partir dessas discussões, surgiam questões circundantes ao tema. A informação que o aluno trouxe sobre o jeito de se cantar determinados gêneros, bem como a informação de qual música foi a mais tocada em determinada época nas rádios são trocas de conhecimento entre eles, que, talvez, em outro tipo de aula, não seriam ouvidas. Refiro-me aqui sobre a questão da liberdade que os alunos tinham de experimentar e explorar as músicas, e por consequência o seu repertório de maneira ampla nas aulas de PMC 1. A não proposição de como trabalharem aquelas músicas possibilitou a exploração dos gêneros musicais e de diferentes compositores em um só trabalho.

Observando o grupo das “Músicas de protesto”, houve outro momento de descontração quando o aluno Prêsto começou a tocar *Another brick in the wall* (Pink Floyd). Pensei naquele momento que se tratava de fugir do repertório a ser estudado, bem como, de uma tentativa de expressão do que o aluno realmente gostaria de tocar. No entanto, conforme a minha anotação de campo, percebi que esta descontração teria um futuro sentido dentro do objetivo do grupo, que naquele momento do ensaio, talvez não tivesse ainda sido premeditado e tão pouco entendido por mim:

Os alunos voltam a tocar Pink Floyd. Isso aparentemente pode parecer uma desatenção ou desvio do repertório proposto para o grupo. Porém, mais adiante, percebi que havia um solo no meio de uma música do repertório que continha um trecho desta música. Não parece ser por acaso a escolha deste trecho, embora a sua intenção na hora de tocá-la possa não ter sido premeditada (Caderno de Campo, p.17).

No entanto, ainda que o repertório tenha sido de livre escolha dos integrantes dos grupos, alguns alunos tinham um posicionamento diferente sobre essa liberdade de escolha. Alguns diziam: “Imponham o repertório, [nos façam] sair da zona de conforto”. Pediam uma “presença mais marcante dos professores durante a escolha do repertório” (Caderno de Campo, p.149). E em relação a esses pedidos dos alunos o professor Luciano era enfático na resposta: “Todos [os alunos] tem a capacidade de ir buscar o repertório. Não acato essa sugestão. Vocês podem escolher o repertório e os outros Bacharelados não. Conversem com eles e vejam” (Caderno de Campo, p.149).

A escolha do repertório do grupo “Jazz”, por exemplo, foi tomada como desafio por alguns de seus integrantes. Isso acabou chamando a atenção do professor Luciano durante a audição:

Professor Luciano – Deixa eu dizer uma coisa pra vocês. Eu achei vocês muito inseguros tocando essa música. Corresponde a verdade isso?

Aluno – Eu acho que sim.

Joarez – É uma linguagem que eu não domino, eu nunca toquei esse tipo de repertório. Pepa La Sevillana também não, talvez por isso na real...

Aluno Pepa La Sevillana – Não... (Caderno de Campo, p.76).

A não familiaridade dos alunos com aquele gênero musical gerou a pergunta de como eles haviam chegado aquele repertório e ao por que de sua escolha:

Aluno Joarez – Porque na verdade o nosso repertório são *standards* mundialmente conhecidos de jazz. Porque a gente acha que com essa formação a gente pode explorar bastante esse formato e a gente tinha antes um sax, o Amauri que teve que abandonar o curso...²³.

Aluno Inácio – E também justamente porque ninguém toca esse tipo de música e a gente resolveu forçar... (Caderno de Campo, p.77).

A partir da justificativa do aluno, o professor Luciano explicou como os alunos deveriam proceder para resolverem aquela questão:

Vocês precisam fazer um trabalho paralelo ao de tocar que é o de se apropriar do repertório auditivamente pra vocês entendam o papel de cada um nessa textura. Vocês estão trabalhando. Essa insegurança que vocês me passaram é que vocês são quatro universos separados. Vocês não tão tocando coletivamente. Um entra ali, o outro chega a hora de tocar, o outro para. Parece que vocês estão programados pra tocar aqui e ali e não a ponto de interagir (Caderno de Campo, p.77).

Schutz em seu ensaio *Making music together: a study in social relationship* (Fazendo música juntos: um estudo sobre relação social) escreve sobre “as dinâmicas das relações sociais e, particularmente, sobre a ideia da “inter subjetividade”. Como Cook (2007) analisa, Schutz “argumenta que toda comunicação é baseada no que denomina de “relação mútua de ajuste”, e que significa um tipo de engajamento direto e inter-pessoal que acontece quando “marchamos juntos, dançamos juntos, fazemos amor juntos” - e, é claro, “fazemos música juntos” (SCHUTZ, 1964 apud COOK, 2007, p.7-8).

²³ O referido aluno abandonou o curso por questões de incompatibilidade com o horário do trabalho.

Ainda durante a audição o professor Luciano falou sobre a pesquisa do repertório alertando:

quando a gente faz um repertório que tem [um] viés de pesquisa e, principalmente de eleger iconicamente certas canções pra representar uma ideia, é muito importante a gente ser exaustivo nessa pesquisa o máximo que der (Caderno de Campo, p.67).

A professora Luciana também reforçou “que as justificativas de escolha de repertório não precisa se centrar na letra, [...]” incentivando os alunos a incluírem outros critérios: “você podem falar daqui a pouco que acham bacana a harmonia dessa música, da orquestração, de outros elementos...” (Caderno de Campo, p.70).

5.3 Organização e negociação do espaço físico

A partir da divisão dos grupos, surgiu a necessidade de quatro espaços distintos para comportar cada um deles. Acompanhado da professora Luciana, ainda durante a minha primeira observação, já citada anteriormente, encontrei o professor Luciano que indicou as salas onde ocorriam os ensaios: “Essa aqui [sala 42A]. A [sala] 33, o Auditório Tasso Corrêa (ATC) e daí tem uma [sala para um grupo] que não veio hoje também, a 31. E a gente fica circulando por elas.”. (Caderno de Campo, p.12).

Os espaços iam sendo distribuídos conforme a chegada dos grupos ao IA e de acordo com a preferência por algum instrumento que se encontrasse em tal espaço. Este era o critério de distribuição de salas até aquele momento conforme nota de campo:

Na chegada ao Instituto a professora Luciana estava dividindo os grupos nas salas disponíveis. ATC, salas 33, 42A e 41. Ainda em função do piano [o piano *Steinway* do ATC] alguns grupos preferem ensaiar no auditório. O grupo das músicas de protesto ficou no ATC, Moacir Santos na 42A, Frank Sinatra na sala 33 e “Os bregas” na [sala] 41 (Caderno de Campo, p.140).

O Auditório Tasso Corrêa do IA é um espaço onde são realizados concertos, *master classes*, aulas de música de câmara, aulas de instrumentos, recitais de formatura e as provas dos alunos dos Bacharelados e Licenciaturas. Presenciei um

dos momentos onde os alunos da Música Popular não puderam utilizá-lo para um ensaio, como registrei:

A minha chegada ao IA foi às 9h29min. Havia seis alunos da MP conversando. Os grupos não estavam completos. Percebi certa confusão no saguão de entrada do Instituto. Alunos da professora de violino aguardavam uma autorização para entrarem no auditório, pois teriam uma prova ali. Enquanto isso, os alunos da MP aguardavam algum professor dizer onde deveriam ir ensaiar (Caderno de Campo, p.130).

Esta indefinição de para onde cada grupo deveria se dirigir ao chegar ao IA foi sendo resolvida com o passar do tempo. Algumas salas foram tornando-se o local “oficial” de certos grupos, pois possuíam estrutura ou instrumentos ideais para cada um deles. No ATC, por exemplo, havia uma bateria e este espaço foi bastante usado nos ensaios do grupo de “Músicas de protesto”, pois tinham um arranjo que contava com o instrumento. O grupo “Os feras” usava a sala 33, que contava com um piano. O grupo das “Músicas bregas” na 42A e o do “Jazz” na sala 31. Assim, ao longo do semestre, cada grupo foi definindo o seu local de trabalho e construindo o seu pertencimento àquele espaço, ainda que eventualmente, houvesse trocas, sem maiores problemas.

No entanto, ainda que a divisão dos espaços tenha sido uma forma de organizar e facilitar o início dos ensaios, o gerenciamento das chaves das salas de ensaio, eventualmente, contribuía para o atraso do início da aula:

Professora Luciana – Vocês vão ficar aqui hoje [sala 31] só que a chave está com o [Luciano] Zanatta...
 Professora Caroline – Nessas duas salas [33 e 42A] tem outros grupos, que eu não sei quem são...
 Professora Luciana – Aqui [sala 31] é o grupo da Vanessa. Ela prefere a *Clavinova* [piano eletrônico].
 Aluno João Bosco – A chave...
 Professora Luciana – A chave está com a moça da limpeza, que eu vi subindo quando eu descii... (Caderno de Campo, p.131).

Diante dessa situação a professora Caroline pondera: “É a segunda vez que a gente não consegue começar a aula na hora por que a chave sumiu. Acho que a gente vai ter que falar com alguém” (Caderno de Campo, p.140).

5.4 Organização do tempo

Outra questão que chamava a atenção sobre a organização da disciplina era como os grupos se organizavam no tempo da aula. Na 7ª observação, chamou-me a atenção o tempo usado pelos alunos para arrumar os lugares onde montariam os equipamentos, se acomodariam com os instrumentos e finalmente sentariam para assim iniciar o ensaio. Registrei o fato em nota de campo:

Eles estão montando os equipamentos no palco. Levam mais ou menos 40 minutos para começarem a falar sobre a música *As time goes by* que devem ensaiar.

Aluno Cristiano – *Tá, o que nós vamos fazer?* (Caderno de Campo, p.114).

Outro aspecto ligado ao tempo eram os atrasos dos alunos. Eles eram responsáveis diretamente pela diminuição do aproveitamento da duração da aula que os grupos tinham para ensaiar com todos os seus integrantes. No entanto, o atraso dos integrantes dos grupos era comum a ponto de alguns grupos saberem que seu colega chegaria somente em determinada hora como ilustra o diálogo:

Aluno Prêsto – Oh Carol, eu acho que hoje tem que *dar um xixi*²⁴ definitivo no Pepa La Sevillana, *né?*

Professora Caroline – É eu posso dar, mas acho que isso deveria partir de vocês...

Aluna Cantora – A gente já falou, mas ele não ouviu.

Professora – Tá faltando o Jaco também...

Aluna Cantora – Ah, ele chega pelas dez e meia onze...

Aluno Prêsto – O Pepa La Sevillana disse que não gosta de falar sobre aula de música fora daqui, ele não quer conversar sobre isso... Não sei se é só comigo...

Aluna Cantora – É, entra por um ouvido e sai pelo outro...

Professora – É, então eu vou falar quando os dois estiverem aqui...

Aluna Cantora – A professora Luciana já chamou a atenção deles, mas não adianta...

Professora Caroline – Sim, ela pediu pra eu fazer isso hoje...

Aluna Cantora – Eles chegam atrasados nas outras aulas de manhã também... (Caderno de Campo, p.121).

Notei que o pedido pela cobrança de frequência do colega partiu do aluno, esperando que a professora tomasse uma atitude frente aos atrasos. A professora, por sua vez, comentou que este assunto já estava em pauta pelos professores.

²⁴ A expressão utilizada no Rio Grande do Sul tem o sentido de ralhar, dar um sermão, chamar a atenção.

Respondeu que a professora Luciana, cobraria esta atitude frente a alguns alunos. Outro ponto que saltou aos olhos neste diálogo foi o fato dos alunos terem se manifestado a respeito do atraso de um colega como algo corriqueiro. Ainda durante esse pedido da aluna a professora, chegou o colega que estava faltando:

Professora Caroline – Olha Pepa La Sevillana o pessoal tá reclamando...
 Aluno Pepa La Sevillana – Ah, mas essa aula é muito cedo... Pra que aula de manhã?
 Professora Luciana – É, é que quando a gente vê o horário das cadeiras a gente tem que cuidar o horário das outras disciplinas pra não colidirem. Vocês vão ter essa cadeira do semestre 1 ao 7... Então... (Caderno de Campo, p. 122).

Sem desculpar-se com os colegas ou com a professora, o aluno justificou o motivo do seu atraso devido ao horário da disciplina. Observando também a posição da professora, que explicou que os horários das disciplinas são escolhidos de acordo com uma seriação em relação a outras disciplinas. Percebi uma postura de diálogo entre ambos, porém, não houve nenhuma ação mais veemente em relação à cobrança da presença do aluno em futuras aulas.

Assim como a justificativa do aluno para o seu atraso se deu devido ao horário do início da aula, outros chegavam ainda mais tarde. Isso porque entendiam que as aulas iniciavam-se depois das 10 horas, pois havia a questão de carregarem equipamentos para as salas e isso atrasava o início das aulas.

A questão dos atrasos sempre voltava à tona e era discutida e cobrada entre os próprios professores. Outro exemplo disso ocorreu na primeira audição coletiva marcada no meio do primeiro semestre onde todos os grupos deveriam apresentar-se a partir das 9h30min. Neste dia, às 10 horas não havia nenhum grupo completo para iniciar a apresentação. Naquela circunstância a professora Luciana disse aos colegas:

Professores, nós vamos ter que dar uma chamada hoje de horário, viu? Hoje demonstra o que já vem acontecendo. O pessoal chega às 10... [o horário do início da disciplina é 9h30min] (Caderno de Campo, p.59).

Eventualmente, e de maneira informal, a professora Luciana perguntava: “E o horário? A galera já falou sobre isso?” (Caderno de Campo, p.129). Mas os alunos não falavam nada. Todos pareciam aguardar uma postura de cobrança que partisse dos professores para os alunos.

Em outra aula presenciei o seguinte diálogo entre a professora Luciana e um aluno:

Professora Luciana – O que nós vamos fazer, hein? [A professora pede pra alguém ligar pros outros colegas. O aluno Cristiano liga pra alguém e fala ao celular].

Aluno Cristiano: Oh meu... Aonde é que tu estás meu? Tu vais ir na aula? A Luciana vai te rodar se tu não vieres hoje [risos da professora]. Estás expulso da universidade... Tá, falou.

Professora Luciana – Diz pra ele trazer as partituras...

Aluno Larry Mostarda – E a guita...

Aluno Cristiano – Ele disse que no máximo em 15 minutos ele tá aqui... Ele está no ônibus.

Professora Luciana – Maravilha. O negócio é vocês tomarem um café. Já viram os outros grupos?

Aluno Larry Mostarda – Ih. Já vi, já estudei, até piano já toquei.

Professora Luciana – [risos] Ai Larry Mostarda, uma parte dos nossos desafios é essa.

Aluno Larry Mostarda – É, eu sei, mas eu gosto.

Professora Luciana – Sim, eu sei, mas o coletivo tem isso. De se comprometer com o negócio. Por isso tem muitas bandas que não dão certo, porque os caras não aparecem. Ah... que maravilha [encontra o Aluno Mund Schneider entrando na sala]. E aí? Foi ajudar a meninada? Deu uma força pro pessoal?

Aluno Mund Schneider – Já, já dei uma circulada (Caderno de Campo, p.42).

Neste diálogo, a informalidade com que se trataram professores e alunos era marcante. Esta relação demonstrou uma cooperação no sentido de que o aluno pode observar a construção da disciplina no momento em que um pequeno atraso desencadeou tal conversa. O exemplo que a professora Luciana trouxe a respeito das dissoluções das bandas fez com que os alunos percebessem que nas aulas, se tratando de um espaço formal de ensino, também poderia ocorrer. Os alunos acostumados com as bandas perceberam que realmente o tipo de comportamento frente ao compromisso de ensaio e horário é o mesmo dentro e fora da instituição.

A brincadeira de que a professora reprovaria o aluno caso não chegasse em 15 minutos serviu para descontrair o ambiente diante da situação que era uma das grandes frustrações por parte de alunos e professores desta disciplina.

5.5 Equipamentos: a falta, a circulação, o mutirão e a burocracia

Ainda que o espaço para ensaio do IA seja destinado ao fazer musical, há questões que surgem com a chegada da nova ênfase em Música Popular. Uma delas é a necessidade da aquisição de novos aparatos musicais. São necessários amplificadores para baixos e guitarras elétricas, microfones para os cantores, cabos de som, e uma série de outros acessórios para “darem voz” aos novos instrumentos musicais que fazem parte do IA a partir do Bacharelado em Música Popular.

Pude constatar, pela ausência anterior de tais equipamentos, que também não havia lugares para guardá-los. Foi então que, no dia a dia, professores e alunos se depararam e tentaram contornar as questões que surgiam em torno da presença/ausência dos novos equipamentos e seus desdobramentos.

Fui alertado sobre o assunto pela professora Luciana ainda durante a minha primeira incursão em campo, quando nem imaginava a existência deste tema: “Este é o primeiro dado que tu podes anotar aí sobre a circulação de equipamentos. Do rodízio deles. A gente não tem ainda as salas equipadas e não tem todos os equipamentos” (Caderno de Campo, p.12).

Assim, percebendo a necessidade de instrumentos, a professora Luciana também trazia o seu violão elétrico para emprestá-lo aos alunos que desejassem. Era frequente a necessidade de equipamentos e acessórios e os alunos procuravam os professores para obtê-los. Em um desses contatos com os grupos, para ver a necessidade de equipamentos, a professora lembrava: “O Adamastor quer uma caixinha [rememorando o pedido do aluno]. E vocês precisam de cabos? Extensão? [acessórios elétricos]” (Caderno de Campo, p.14).

Notei outra questão referente ao tema quando realizava a nona observação, no dia 25 de maio de 2012. A professora Luciana entrou na sala onde eu estava e disse, em tom de brincadeira: “É que sou a *roadie*²⁵ dos grupos da MP...” (Caderno de Campo, p.132). Perguntei-me em seguida sobre tal função e a quem deveria ser atribuída. Era função dela, dos alunos, de quem seria essa atribuição?

²⁵ O *roadie* seria o carregador de bagagens da banda. É responsável também por executar as funções da preparação e montagem da aparelhagem nos palcos, antes das apresentações, instalando os andaimes, instalando a iluminação, os amplificadores, preparando e instalando toda parte técnica eletrônica, afinando e pré-ligando e testando os instrumentos, etc.

Nas *gigs*²⁶ profissionais de música, há a figura deste ajudante de palco tal qual seria, por exemplo, a função do arquivista em uma orquestra. Alguém responsável pela parte operacional do ensaio e que deixaria tudo em ordem e pronto para ser usado na hora do espetáculo. Como ocorreria isso em um curso de Biologia? Os professores preparariam o laboratório limpando as lamínulas e procurando tomadas para ligarem os microscópios? O quanto ajudaria o aproveitamento das aulas se os equipamentos já estivessem instalados e prontos para serem utilizados quando os alunos chegassem às suas salas de ensaio. Lembro-me dos laboratórios de música e tecnologia da Universidade de Londres (Institute of Education / University of London), e das salas de estudo para os alunos de piano da Universidade de Karlsruhe quando visitei amigos que hoje estudam e ministram aulas lá. Fiquei impressionado com organização das salas para seus alunos. Havia o número certo de instrumentos e equipamentos de ponta necessários para os ensaios e aulas.

Outras questões mais técnicas, próprias da estrutura física do prédio do IA, também eram percebidas ao longo das aulas. No ATC, por exemplo, a professora Luciana falou durante um ensaio sobre a estrutura da sala: “A estrutura aqui é tão pra música acústica que tem só uma tomada [no palco do ATC]” (Nota de Campo, p.16). Neste caso, o grupo precisava de tomadas de energia para ligar os seus amplificadores, e por se colocarem distantes uns dos outros, necessitariam de mais tomadas além daquela disponível.

O tráfego dos equipamentos também era uma questão importante na organização dos grupos e para aproveitamento das aulas. Algumas vezes, esse afazer tomava parte do tempo da aula. Em uma nota de campo registrei:

A professora Luciana diz que temos mais 5 minutos [de ensaio], pois o auditório será utilizado para uma apresentação naquele dia. Logo em seguida diz: Ok! Vamos fazer aquele mutirão *fast* hoje [para guardar os instrumentos]? Os alunos ajudam a professora Luciana a guardar os instrumentos nos armários da sala anexa ao auditório. Chegam alunos dos outros grupos, também trazendo equipamentos [das outras salas de ensaio] para serem guardados (Caderno de Campo, p.117).

Alguns equipamentos eram guardados no ATC, outros, na sala 42A. Assim, dependendo de onde os ensaios ocorreriam, alunos e professores se mobilizavam

²⁶ No meio artístico a expressão *gig* significa trabalho, apresentação, show.

para carregá-los de um lugar ao outro. Este trânsito, no início do semestre, era também um grande causador de atrasos e consumidor de tempo das aulas: primeiro, por nem todos saberem onde cada equipamento estava guardado, depois, por perceberem a falta deles e terem que resolver o problema. Um exemplo: ao entrar na sala em que o grupo “Os feras” estava ensaiando, a professora Luciana deparou-se somente com um aluno, Cristiano, que respondeu a pergunta “onde estão os outros integrantes?” dizendo que seus colegas teriam ido buscar equipamentos que estavam faltando (Caderno de Campo, p.41).

Ainda a respeito da falta de equipamentos, a professora Caroline comentou com seus alunos:

Para o pessoal que falou comigo, para os guris que me deram o e-mail, que foi o Hermann e o Adamastor, eu disse que na medida do possível, enquanto não chegam os novos [equipamentos], as pessoas têm que tentar trazer o seu equipamento... Mas a gente vai conseguir... (Caderno de Campo, p.11).

Com o decorrer das aulas os alunos introjetavam o ato de fazer este mutirão para carregar os equipamentos até as salas de ensaio. Durante a 9ª observação acompanhei a professora Luciana que entrou no ATC acompanhada dos alunos da MP para retirarem alguns equipamentos e instrumentos (amplificadores, surdo, estantes) guardados na sala anexa ao palco. Neste dia, o ATC seria utilizado por alunos de outra ênfase para a realização de suas provas. Ela dizia aos alunos da MP: “Vamos fazer um mutirão pra carregar os instrumentos. Quem precisa de piano? Todos *né*... Bom, então vamos lá pra cima... [para as salas 33, 41,42 e 42A]” (Caderno de Campo, p.130).

O mutirão para levar os equipamentos até as salas indicadas nesse ato tomou aproximadamente 30 minutos da aula. Alguns equipamentos como caixas de som amplificadas, e até mesmo alguns instrumentos, eram pesados. Para levá-los do ATC (no andar térreo) para as salas do 3º e 4º andares antes do início de cada aula, alunos e professores subiam e desciam pelos elevadores e escadas algumas vezes carregando-os, conforme comentou a professora Luciana: “Bah, hoje estou só eu e a Carol e eu estou podre de subir e descer... Subir e descer...” (Caderno de Campo, p.55).

Quanto à Universidade e a sua responsabilidade de prover os equipamentos para a nova ênfase a professora Caroline comentou:

Vai ter [equipamento para todos], mas ainda não tem. Primeiro ano é isso. E tem aquela coisa burocrática: a gente sabe que precisa, mas a gente só sabe o número real de alunos depois que sai o listão. Aí não tem tempo hábil pra pedir material... (Caderno de Campo, p.12).

Nesta fala a professora Caroline referia-se também ao trâmite necessário para se fazer a requisição de novos instrumentos junto a Universidade. Portanto a quantidade de instrumentos seria decidida somente após o ingresso dos alunos no curso para que se cotasse o material suficiente e necessário para o número real de alunos. A professora Luciana também falou sobre o assunto reforçando o compromisso e o empenho dos professores ao tentarem prever o aparato mínimo necessário antes do início do curso, embora muitos dos pedidos, ainda não tivessem chegado com o início das aulas:

É isso, Jean. As coisas estão se constituindo. Pasmem: há equipamentos que nós compramos há dois anos e não chegaram. Uma maleta Fender sabe? A gente conversou entre os professores e os equipamentos estão chegando, depende tudo de uma burocracia. Agora descobri que os equipamentos foram comprados, mas não entregaram, faz dois meses [que chegaram] e ainda não entregaram... (Caderno de Campo, p.14).

A discussão sobre o prédio do IA é antiga. Há tempo já vem sendo pensada a possibilidade do Instituto ser abrigado em outros prédios da Universidade ou de até mesmo ser construída uma nova sede para o curso de música que agora passa a contar com a nova ênfase em Música Popular.

5.6 O modo de trabalhar na Prática Musical Coletiva

Como já exposto, na primeira aula, o combinado para a disciplina PMC entre professores e alunos foi: a organização dos alunos em grupos, a escolha dos repertórios a serem ensaiados por eles e, a apresentação deste repertório em uma audição.

Inicialmente não houve, além dessas combinações, nenhuma orientação indicada aos alunos de como trabalharem nos seus grupos. Relembrando as palavras do professor Luciano “eles têm que montar um repertório de 4 a 6 músicas e trabalhar isso” (Caderno de Campo, p.12).

5.6.1 Como os professores acompanhavam os alunos: circulando e observando

A forma que os três professores encontraram de acompanhar o desenvolvimento dos quatro grupos foi circulando nas salas de aula e observando os grupos em forma de rodízio. Era incomum encontrar mais de um professor em cada grupo embora isso tenha ocorrido em algumas aulas. Para exemplificar de que maneira se dava esse acompanhamento, segue um recorte do diário de campo:

A professora Caroline acompanha o ensaio e lê a partitura junto com o cantor. Em algumas partes, canta junto fazendo uma segunda voz. Ela comenta:

Professora Caroline – Essa é uma música que dá pra explorar bastante os *backing vocals*...

Aluna Rachel – Carol, quantas músicas a gente vai ter que apresentar na semana que vem? [falando sobre a audição].

Professora Caroline – Acho que umas duas. As mais prontas que vocês tiverem.

Aluna Rachel – Viu, vamos apresentar essas duas [*Me and Mrs. Jones* e *Fly me to the moon*].

Os alunos após a explicação da professora seguem o ensaio. Ela sai e diz que vai ao ATC. Eles seguem ensaiando (Caderno de Campo, p.47).

Essa rápida inserção dos professores, eventualmente, era acompanhada de dicas e sugestões, conforme eles próprios denominavam as suas contribuições para os grupos. No recorte anterior, a professora Caroline acompanhando e cantando em alguns trechos da execução de uma peça sugeriu uma segunda voz. Esta professora buscava com suas observações ajudar os grupos nas questões ligadas ao canto, sua formação principal. Desta forma cada grupo, sem que houvesse uma ordem definida, recebia comentários e sugestões de um dos três professores que circulavam pelos grupos.

Os alunos, por sua vez, também buscavam a orientação dos professores para todos os assuntos ligados à música, no entanto, sabiam que cada um deles tinha um conhecimento em maior grau de alguns instrumentos. Pelo interesse que alguns tinham pela voz, os alunos chegaram a pedir extraoficialmente que a professora Caroline ministrasse aulas sobre preparação de *backing vocals* em horários diferentes aos da aula de PMC 1. A esta demanda a professora respondeu:

Não está previsto no curso, ou seja, eu e Luciana estamos pensando até em, a partir de algum semestre, oferecer como opcional ou como eletiva, só que a gente tem que criar a cadeira. Eu estou pensando em fazer um grupo na segunda-feira no início da tarde. Quarta de tarde eu tenho livre, mas

vocês tem aula. Então eu tenho que achar algum horário que eu não esteja dando aula e que vocês não tenham nenhuma disciplina obrigatória pra atender esse pessoal que está me pedindo (Caderno de Campo, p.47).

Os alunos sabiam que os professores estavam circulando pelos grupos e isso não os impediam de trabalharem sozinhos. Quando havia alguma necessidade de um acompanhamento ou esclarecimento de dúvidas eles procuravam os professores para que viessem até seus grupos e resolvessem as questões junto a eles. Contudo, enquanto os alunos estavam sozinhos, não deixavam de ensaiar. A circulação dos professores não atrapalhava o andamento do ensaio dos grupos. A seguir, um exemplo de trabalho do grupo “Os feras” sem o acompanhamento de um professor:

O grupo [Os feras] começou a ensaiar a *Coisa n. 10* de Moacir Santos. Todos leem a partitura. O pianista pergunta novamente: “Vamos ficar aqui tocando qualquer coisa ou vamos ensaiar?!”. O trompetista passa a coordenar o ensaio. Passa o arranjo para seu colega baixista (que esteve ausente por algumas semanas em função de uma viagem para a Alemanha). O trompetista solfeja a música enquanto eles passam a harmonia. Há combinações feitas entre eles sobre a introdução da música que não está escrita na partitura. [...] O guitarrista solfeja. O baixista olha para a partitura. O trompetista coordena: “Valendo *Brahma*”²⁷, diz ele (Caderno de Campo, p.132).

5.6.2 Da observação para a elaboração de propostas/procedimentos pedagógicos

Por se tratar de uma disciplina prática, o exercício de tocar o instrumento e um maior número de encontros dos grupos eram fatos reclamados pelos alunos, no sentido de haver maior carga horária da disciplina para isso. A partir da prática de observação dos grupos no decorrer das aulas, o professor Luciano começou a pensar na possibilidade de sugerir “uma ampliação do número de créditos dessa disciplina” para que os alunos também tivessem “em créditos” o número de horas que eles usariam fora do horário de aula para ensaiar. Ressaltava que os alunos tinham “créditos para o encontro semanal no horário de aula com o professor”, porém, poderiam ter “outros tantos créditos” para que pudessem ensaiar de forma semelhante ao Bacharelado de instrumento, pois: “o professor espera que o aluno tenha praticado tantas horas naquela semana entre uma aula e outra. E isso, é para

²⁷ A expressão é usada entre os músicos populares para dizer que será uma execução “oficial”, como sendo o momento da apresentação.

o aluno ser contemplado como créditos”. Esse aspecto teria escapado da organização do currículo da organização do Bacharelado em MP, mas não seria “complicado” alterar uma vez que “no Bacharelado de instrumento isso é contemplado. A gente tem o caminho aberto pra isso” (Caderno de Campo, p.12).

A disposição dos professores em observar o jeito dos alunos trabalharem antes de apontar como deveria ser a disciplina foi uma ação pensada a fim de conhecer os alunos e a disciplina na prática. Ampliar os créditos da disciplina, por exemplo, bem como o modo de estudo dos alunos, na possibilidade de se encontrarem fora do horário da aula para ensaiar, foram sugeridas pelo professor Luciano já como um resultado dessas observações. Além disso, o professor Luciano recomendava o encontro dos alunos fora do horário das aulas, pois em sua opinião: “não adianta só se virem durante as aulas, por que eles têm que tocar também fora das aulas...” (Caderno de Campo, p.78).

Em um dos grupos, os alunos estavam acompanhados pelo professor Luciano, que, em silêncio, observava os alunos combinando as músicas do repertório a ser estudado. Eu observava o grupo e o professor, até que em um momento perguntei a ele o que esperava da disciplina. O professor sugeria que deveria haver um tempo para conhecer os alunos e os grupos, explicando:

Eu estou pensando em, até metade do semestre, mais ou menos duas aulas, talvez... Eu estou deixando eles se conhecerem e se entenderem como grupo, como banda. Porque eles não tocavam juntos antes. Então, eu estou vendo que todos os grupos estão assim: “Como é que tu fazes? O que tu gostas de fazer? O quê que eu quero? Sugiro tal coisa...”. Então eu ainda não estou interferindo tanto no material que eles estão produzindo.

Fazer música juntos na tradição de Schutz significa que “sempre há personalidades interagindo, não apenas notas, instrumentos ou ritmos”, como escreve Monson (1996, apud COOK, 2007, p.17).

A partir dessa fase alguns problemas foram detectados:

Neste grupo [que estávamos observando], por exemplo, uma coisa que eu acompanhei hoje, e que achei é que eles estão, um pouco, ainda presos no estereótipo de cada gênero que estão trabalhando. Tocaram Roberto Carlos, por exemplo, em um ritmo de *blues*, mas foi um blues assim: “tum-tum-tcheq-tum-tam-tum-tcheq...” [cantarola o ritmo básico do *blues*] do começo ao fim, sabe? Então a minha ideia é chegar depois e pensar tudo o que pode ser feito com isso, tanto em termos de arranjo quanto em termos de caracterização do gênero, como maneiras que existem enquanto seu gênero. [...] Eles me parecem muito atrelados numa linguagem de música

cover. Então, tocam imitando o arranjo original da música, tocam, tocam (Caderno de Campo, p.26).

Pelo fato de permitirem aos grupos conhecerem-se, os professores poderiam então, depois de algum tempo, propor um viés de prática musical adequado ao entendimento da disciplina. Ainda quanto à questão do entendimento do grupo sobre o gênero musical do repertório a ser estudado, o professor observava o que o grupo entendia como gênero musical, e aguardaria um momento futuro para fazer as suas colocações e sugestões, assim como, individualmente, as fazia para o aluno Alemão, cujas observações se referiam a prosódia, como comentado.

E eu quero, com o tempo, ir interferindo nisso, quero dizer: “Vamos, façam surgir a identidade de vocês...”, mesmo tocando um repertório que é bastante conhecido. O [aluno] Alemão, por exemplo, aqui cantando, eu estava reparando várias coisas de prosódia pra conversar com ele depois... Começar a acrescentar ao caráter intuitivo de performance que tem do trabalho musical que eles tem o caráter de reflexão e de construção conceitual na performance deles (Caderno de Campo, p.26).

Perguntei ao professor se esta era uma proposta para esta disciplina de PMC e ele concordou dizendo que “o final dela [disciplina de PMC] é o TCC [trabalho de conclusão de curso] que é onde desemboca isso. Então é um trabalho que vai até o fim do curso” (Caderno de Campo, p.27).

5.6.3 Como os grupos trabalham: a negociação dos arranjos

A partir da combinação do repertório a ser ensaiado, os grupos reuniam-se nas aulas da PMC para tocar. Conforme tocavam as músicas surgiam ideias, arranjos, melodias, contra cantos que eram divididos pelos alunos para que, coletivamente, combinassem como seria o arranjo das músicas. Acompanhei os quatro grupos fazendo essa negociação. Cada grupo tinha um jeito de propor sua ideia, mas de maneira geral, todo o arranjo gerado a partir do coletivo.

No grupo das “Músicas bregas” acompanhei a elaboração de um *backing vocal* para a música *A deusa da minha rua*. O grupo ouvia a sugestão de uma integrante e opinava:

Aluna Vanessa – Porque que a gente não faz agora o vocal com as vozes toda a frase: nobre [indo] até pobre e, não vale a pena sonhar?

Aluno Alemão – Acaba com o vocal?
 Aluna Vanessa – Com o vocal.
 Aluno Alemão – [canta] “Ela é tão rica, é tão pobre”... A partir dali só vocal.
 Aluna Vanessa – Eu quero fazer o vocal junto! (Caderno de Campo, p.55).

Em seguida, o grupo passou a combinar as melodias para os outros cantarem juntos da primeira voz. O cantor aproveitou o momento e explicou como pensava o seu jeito de cantar:

Alemão – É que a métrica... Eu vou inventando conforme eu vou sentindo...
 Adamastor – Exato...
 Cristiano – Parece o cara do filme *O Som do Coração* que ia tocando conforme ia sentindo... (Caderno de Campo, p.20).

Os alunos riram da comparação do colega com o filme, entretanto, compreenderam a comparação. Eles, depois disso, combinaram quem poderia providenciar a partitura ou a cifra da música para uma próxima aula. Em seguida, continuaram ensaiando os vocais e perceberam uma nota que estava sendo tocada e que não soava bem:

Aluno Alemão – É sol sustenido com o baixo em...?
 Aluno Hermann – É, na verdade é mi sustenido. Alguém tá errando isso aqui... [um trecho da harmonia].



Exemplo Musical 1

Ao tocarem a baixista percebe que estava tocando uma nota errada e disse: “Sou eu? Sou eu!” O Adamastor disse: “É tu Lídia!” [todos riram]. O aluno Hermann pediu para tocarem novamente. O ensaio prosseguiu. Eles vibraram quanto acertaram aquele trecho onde havia um problema. (Caderno de Campo, p.52).

Ainda neste grupo outro caso de negociação aconteceu quando uma aluna percebeu que o arranjo da música parecia estar confuso. Ela notou que o cantor estava tocando violão e outros dois colegas também tocavam violão e guitarra. Sugeriu então que eles conversassem e resolvessem a questão da instrumentação:

Aluna Lídia – Eu acho que vocês aí, agora, precisam conversar. Vocês três [se referindo ao cantor/Hermann, o guitarrista e o outro Hermann].
 Aluno Alemão – Pois é... O que eu posso fazer?
 Aluno Adamastor – Eu acho que tu *podia* só *canta*...
 Aluna Lídia – É, é verdade...
 Aluno Adamastor – Ficar mais livre...
 Aluno Alemão – É, já tem duas guitarras...

Aluno Hermann– Ficar mais livre...
 Aluno Alemão – É, aqui eu toquei pra...
 Aluno Hermann– Só pra passar... (Caderno de Campo, p.19).

Outro grupo, “Os feras”, também fazia suas combinações, no entanto, percebi que tocavam a música mais vezes e conversavam menos sobre o seu arranjo. Ao final de uma execução da peça um aluno sugeriu:

Aluno Zaquel – Faz um improviso no A [fala para o trompetista]. Eu improviso em cima do B. Eh... na real podia fazer um solo em cima da forma da música e no B fazer uns, *backgrounds* [notas base sobre a harmonia]... Quando tiver solo de baixo fazer uns: pá – pá - páhhh... Será que é muito difícil? [pergunta para Larry Mostarda que não é trompetista, mas está se dispondo a tocar o instrumento por sugestão do próprio Zaquel].

Aluno Larry Mostarda – Não... Aqui [em um trecho que aponta para a partitura] eu acho que o Fernando vai tocar guiro [instrumento de percussão], quem mandou não vir. (Caderno de Campo, p.52).

Como mencionado, esse grupo era formado, na sua maioria, por músicos profissionais. Talvez essa experiência fizesse com que eles negociassem de outra forma os seus arranjos. Eles referiam-se à música, neste exemplo, a partir da sua análise estrutural. Também combinavam o quê e onde cada um poderia tocar, improvisar ou fazer um contra canto. A sugestão de frases para o trompetista também era proposta a partir do consentimento do mesmo em realizá-la segundo a sua capacidade técnica em relação ao instrumento. Mesmo na falta de um integrante do grupo no ensaio houve a atribuição de um papel para ele na música. A combinação do arranjo parecia ter sido concluída pelos presentes e eles entenderam que o integrante que faltou poderia contribuir tocando percussão.

Já no grupo das “Músicas de protesto” os alunos experimentavam instrumentos de percussão para posteriormente somarem ou não ao arranjo, conforme registrei em nota de campo:

[...] O grupo está ensaiando a música *Admirável gado novo*, de Zé Ramalho. A professora Luciana observa o grupo. Eles estão experimentando instrumentos de percussão. O guitarrista toca a harmonia da música e aos pouco, todos vão tocando a mesma música. Os músicos tem o hábito de ficar tocando solos de músicas enquanto combinam coisas do arranjo (Caderno de Campo, p.50).

Os alunos costumavam se ajudar ao surgirem eventuais necessidades técnicas a serem resolvidas em uma música ou trecho dela. Mostravam dedilhados, posições, bem como davam dicas de como executar o trecho musical. Neste caso,

os alunos ensinavam/aprendiam por imitação, observando e copiando os outros. Registrei uma dessas passagens em nota de campo:

[O colega explica a diferença entre a primeira e a segunda frase] aqui... [um trecho da harmonia].

Aluno Prêsto: Eu acho que esse é o segundo, o primeiro termina um pouquinho antes do tempo forte... (Caderno de Campo, p.16).



Exemplo Musical 2

Às vezes um aluno de um grupo acabava por centralizar as sugestões dadas por outros colegas sobre o arranjo e as explicava musicalmente para os outros que não entendiam, ou que não se manifestavam. O trecho seguinte foi observado no grupo “Jazz” por ocasião da combinação do arranjo da música *As time goes by*:

Aluno Pepa La Sevillana – Eu canto, “*it’s still the same old history*” e tu fazes ta-na-na-na... O que tu achas?

Aluno Abel Moura – Ah, acho legal... Como é?

Joarez – Isso é pra voltar pra que acorde? Como ficou essa frase?

Cristinao – Isso é provisório...

Aluno Abel Moura – Coisa de veio... [falando sobre a sonoridade da melodia do improviso]... (Caderno de Campo, p.115).

Assim eles seguiam a combinação a cada estrofe da letra. O aluno baixista cantarolava uma melodia e perguntava o que achavam:

Aluno Abel Moura – Isso aí... Cantarola e vamos ver se encaixa com a harmonia. Isso aí, bem simples é mais fácil...

Aluno Abel Moura – Diz as notas... Isso é bem no início do B?

Joarez – É no B.

Aluno Abel Moura – É, uma coisa bem simples, semínima, uma caminha, funciona... Canta as notas aí... (Caderno de Campo, p.115).



Exemplo Musical 3

O pianista solfejava e o clarinetista escrevia. Eles tocavam as frases com o piano. O clarinetista anotava e perguntava: “é uma colcheia?” o pianista acenava com a cabeça concordando (Caderno de Campo, p.115).

Observei ao longo do semestre que os grupos agiam como no ensaio de bandas. No entanto, o entorno, a universidade, parecia exigir de cada um de seus integrantes posturas que, talvez, fora deste contexto não se obtivessem frente às questões que surgiam nos ensaios.

A seguir, reproduzo um trecho do diário de campo que mostra as diferentes expertises dos instrumentistas, e como colaboravam em grupo:

[...] O pianista vai tocando frases e solfejando para que o clarinetista escreva a melodia dessas frases sugeridas. O cantor canta um trecho da música. A guitarrista toca a harmonia. Parecem impacientes com o colega que precisa escrever as frases. Comentam sobre shows que farão com suas bandas, em junho e julho, dois trabalhos diferentes. O colega segue escrevendo as frases. Pergunta: “Tudo ligado? São quiálteras?”. O pianista estala os dedos marcando o andamento e confere a escrita das frases que ele faz. O cantor olha pro nada. De vez enquanto todos tocam experimentando as frases sugeridas ao colega. Ele volta a tocar a frase. Todos param de tocar pra que ele possa ensaiar. “Vamos voltar a tocar?”, pergunta ele. O pianista conta para começarem... Tocam a introdução, o cantor entra. As frases vão sendo tocadas conforme foram escritas. O cantor se engana e volta para o início da música. Eles param. Tentam tocar, mas aos poucos vão parando de tocar. A frase conforme vai sendo tocada sugere, de acordo com a experiência do pianista, outros desdobramentos... Porém o colega pede que se tenham calma e que as frases sejam simples... (Caderno de Campo, p.115).

Neste grupo o colega pianista colocou-se no papel de ajudar o outro colega a escrever o improviso. Assim ocorreu durante todo o ensaio. De certa maneira, os grupos tinham uma maneira em comum de agir. As questões musicais eram discutidas entre os alunos e eles, através das suas combinações e experiências prévias resolviam-nas dentro das suas possibilidades. Será que o mesmo aconteceria fora das aulas de PMC?

O fenômeno aqui observado pode estar relacionado com a institucionalização do ensino de música popular semelhante ao que Cook descreve a respeito da institucionalização do ensino do jazz “os valores do fazer a música em conjunto continuaram mesmo quando os performers da música de “arte” do século XIX migraram dos salões para os teatros de concerto, da mesma forma que os valores fundamentais do jazz continuarão mesmo que seu treinamento migre dos já quase extintos clubes para as universidades ou conservatórios” (COOK, 2007, p.18).

5.6.4 Orientações dos professores na forma de micro interações na sala de aula

As conversas entre alunos e professores serviam para tirar dúvidas sobre o repertório, sobre a técnica de como tocar algum instrumento, fazer perguntas sobre a disciplina, o curso, e, para os demais, receberem alguma orientação. Tinha a função também, para os professores, de saber em que situação encontrava-se o

desenvolvimento dos trabalhos dos grupos. Essas informações eventualmente eram trocadas entre os professores que, algumas vezes, conversavam entre a atenção dada para cada grupo ou aluno individualmente:

Professora Carolina – Eu vim aqui [no ATC] dar uma olhada no que eles estão fazendo. Porque os outros grupos ainda estão se organizando. Eu fiquei um pouco lá na 42A, conversei com eles.

Professor Luciana – Temos que deixar eles um pouco lá...

Professor Carolina – É, eu senti que eles estão precisando de um tempo livre. Mas hoje eles já estão com uma perspectiva emocional diferente. Eles me disseram que está tranquilo, que estão gostando, que eles fizeram uns arranjos durante a semana.

Professor Luciana – É, eu encontrei a Lídia e perguntei o que estava rolando...

Professora Carolina – Eu mandei um e-mail pro Artur pro Hermann. [...]

Eu disse – Olha, a gente vai dar uma atenção especial pra ti... (Caderno de Campo, p.14).

Neste diálogo a professora Caroline e a professora Luciana conversaram sobre um grupo que, segundo elas, haviam percebido estar com “problemas” na aula anterior. Pela conversa, pude compreender que a postura das professoras de deixá-los resolver as questões foi entendida como a mais adequada para eles naquele encontro. A atual “perspectiva emocional diferente” dizia respeito ao grupo apresentar-se mais motivado a trabalhar neste dia, já que na aula passada, o grupo estava desfalcado devido à ausência de alguns de seus integrantes e isso causou certa frustração e desânimo entre eles.

Algumas poucas perguntas dos professores buscavam encontrar informações de como os grupos estavam desenvolvendo seus trabalhos. No grupo “Jazz” a professora Caroline chegou e perguntou “como está o ensaio hoje” e os alunos responderam: “hoje trancou”. Em seguida ela circulou pelo grupo “Os feras” e (Caderno de Campo, p.45) também perguntou sobre o andamento do projeto do grupo. Eles disseram que “estava tudo encaminhado” (Caderno de Campo, p.45).

Em um grupo a professora Luciana entrou na sala e perguntou se o cantor estava cuidando da voz, e perguntou se ele estava usando amplificação para cantar (Caderno de Campo, p.48). Pequenas observações que refletiam o zelo pelo bom andamento das aulas da nova ênfase. Em outra ocasião as observações da professora diziam respeito ao arranjo, a maneira de tocar samba e ao instrumento violão:

Os alunos do grupo de protesto passam a música novamente e fazem um vocalize na introdução. A cantora canta a melodia e o cantor uma voz mais aguda. A professora Luciana fala sobre o arranjo. Para o Hermann, fala sobre a sonoridade. Equalização. Ela observa ele tocar o instrumento. Mexe no amplificador dele. A professora dá a tarefa para o Hermann de tocar a música mais "limpa" para a próxima aula. Pede a ele que pense a execução. Diz que ela "está festiva", e o samba "é dramático". A professora diz que se preocupa com o status do violão. Trabalhar a técnica (Caderno de Campo, p.123).

Ainda neste mesmo dia, o grupo conversou com a professora Luciana sobre o arranjo da música *O bêbado e o equilibrista*. Perguntaram a ela o que poderiam usar como instrumento de percussão. A professora Luciana mostrou como poderiam tocar o tamborim sem o uso da baqueta, percutindo-o com a mão. O aluno cantor observou a demonstração da professora e depois tentou ensinar a cantora a tocar o tamborim. No entanto a sua colega, pareceu perceber que ele ainda não estava tocando muito bem o tamborim e disse: "Tá, então aprende primeiro pra depois me ensinar" (Caderno de Campo, p.125). O cantor perguntou em seguida para mim onde poderia comprar um tamborim. Sugeri a loja de instrumentos localizada em frente ao próprio IA. O cantor se propôs a tocar tamborim na música e pediu desculpas antecipadas ao grupo caso viesse a errar ao tentar tocar o instrumento. O grupo manifestou-se a favor da sua tentativa.

Percebendo a disposição dos alunos em tocar outros instrumentos de percussão, a professora Luciana se propôs a ensiná-los a tocar surdo. Ela trouxe um surdo e ensinou a cantora a tocá-lo. Mencionou que o surdo deveria ser tocado no 2º tempo do compasso do samba. Os alunos tocaram a música *Brasil* para testar a percussão no seu arranjo. A professora sugeriu células rítmicas para tocar o tamborim e o surdo na música. Ela tocou percussão com eles. O pianista combinava com a cantora uma batida no surdo. O baixista observava a combinação. O cantor tocava o tamborim. Hermann tocava o surdo, experimentando-o junto com a cantora. A professora Luciana tocava com o cantor o tamborim.

Eventualmente, sem combinar, os professores se encontravam em um mesmo grupo. Assim existiam, nesses momentos, mais de um ponto de vista a respeito do trabalho do grupo. Algumas vezes os professores acabavam perguntando para o grupo as mesmas coisas que o outro professor já havia perguntado por não terem acompanhado o grupo ao longo de algum ensaio. No entanto, isso era visto como uma oportunidade de discutirem algo diferente e

puderem ouvir outro retorno sobre os seus trabalhos. No grupo das “Músicas de protesto” isso ocorreu com a professora Caroline:

Professora Caroline – O que vocês fizeram nessas duas últimas semanas que eu não estive?

Aluna Marisa Monte – Olha, a gente passou *O bêbado e o equilibrista*, o Pepa La Sevillana vai cantar *Geração Coca-Cola*...

Professora Caroline – Eu acho que vocês estão bem encaminhados. Eu concordo com a elaboração do arranjo das 5 músicas que vocês escolheram. Eu acho que esse grupo pelo o que eu vi, de todos, é o que melhor está encaminhado na questão da elaboração dos arranjos [...]. A gente falou de 4 a 6 músicas. Se vocês pensarem a gente tem mais um mês de aula. E vocês, num ponto positivo, vocês já conseguiram passar 5 peças... Eu acho que vocês fizeram um projeto bem bonito, fizeram um projeto cuidadoso (Caderno de Campo, p.120).

Ainda aproveitando a presença das professoras Luciana e Caroline neste mesmo ensaio o grupo perguntou sobre o arranjo que eles estavam trabalhando naquele dia: "Está soando bem", disse a professora Caroline. "Isso é lance de ensaio. Agora é só passar mais vezes" completou a professora Luciana (Caderno de Campo, p.127).

Algumas observações feitas pelos professores durante o primeiro semestre foram registradas por mim, a princípio, como curiosidades. No entanto, ao analisar essas curiosidades minuciosamente, pude perceber que deveriam ser tratadas de forma mais atenta, pois elas poderiam revelar orientações, trocas de experiências e informações que passariam despercebidas a olhos menos atentos.

Essa atitude metodológica parte da ideia de Schutz de que “o comportamento social, está circunscrito a uma série de eventos e acontecimentos que ultrapassam os limites empíricos de mera observação sensorial e que nem por isso, não sendo manifestas, de estarem latentes no interior das condutas recíprocas dos indivíduos agindo socialmente” (AZEVEDO, 2011, p.64).

6. CONHECENDO OS ALUNOS INGRESSOS DO CURSO

6.1 Quem é o ingresso da Música Popular?

Ao conviver com os alunos do Bacharelado em Música Popular na Disciplina de PMC 1, deparei-me com um número muito maior de alunos que já estavam trabalhando na profissão do que daqueles que estavam em busca de uma formação para depois exercerem o ofício. Pensei ser esse aluno uma exceção, já que, a não exigência do diploma para exercer a profissão não os obrigaria a frequentar um curso superior de música. No entanto, entre eles encontrei professores de instrumento, músicos de banda, produtores musicais, arranjadores, professores de educação musical, pedagogos e advogados. Compreendi então que os ingressos na Música Popular se tratavam de um público de alunos já profissionais. Mas que formação musical tiveram?

Eu aprendi muito na intuição, no ouvido e na prática de palco

Busquei investigar qual seria a formação prévia de algum desses alunos. Entre tantos, descobri Alemão, multi-instrumentista que chamava a minha atenção por cantar, tocar acordeom, violão e piano com desenvoltura. Pedi em uma aula que ele me contasse um pouco da sua trajetória como aluno antes da sua entrada na UFRGS, enquanto esperávamos a chegada dos seus colegas de grupo:

[...] no questionário que eu respondi²⁸, eu [escrevi que] comecei estudar a teoria por causa da prova específica. Porque [...] eu disse: “eu vou aprender a ler partitura”. Aí eu comecei e parei. Desanimei, achei muito chato, muito difícil, parei. Daí quando eu comecei violão clássico também eu tinha que entender esse negócio de harmonia, série harmônica... Aquela coisa eu também achei muito chato... Aquilo era muito papo e pouco... Era 1 hora de aula e eu pegava o violão 10 minutos. Daí o dinheiro também estava meio curto a aula particular era cara e daí eu parei. Porque eu não sabia o que eu queria.

²⁸ Trata-se do questionário aplicado com os candidatos à nova ênfase em MP, como mencionado no Capítulo 3.

Alemão continuou o seu relato passando a lembrar da experiência de aprendizagem de outros instrumentos:

Eu adoro o som do piano, a visualização harmônica que tu tem pra tu fazer os intervalos... Mas não tenho técnica nenhuma, por exemplo, de posicionamento de dedos... Eu gosto de brincar de descobrir alguma melodia, uma harmonia... Aí eu disse: "Eu vou fazer piano na UFRGS". Daí eu comecei a fazer aula de piano, um mês e pouco dois meses, também com uma professora lá [em Três de Maio, onde morava] e daí era muito erudito. Muito detalhezinho de técnica: movimento assim 1,2,3,4 e 5 daí volta... Daí ela dava umas partituras tipo música dos Beatles, *Let it be*, umas versões super simplificadas... E eu de ouvido conseguia tocar melhor e complementar mais que a partitura... Então o quê que eu quero com isso aqui [toca dois acordes da música para exemplificar]? Achei um saco ficar lendo isso, aí já botava uma 7ª... Daí eu também larguei o piano [risos] (Caderno de Campo, p.143).

Alemão revelava a sua vontade de explorar os instrumentos, entendendo que o quê o motivava a aprendê-los era a curiosidade, a descoberta do instrumento, o gosto pelos timbres dos instrumentos, pela visualização harmônica possibilitada em cada um deles. Isso era razão para que ele buscasse um professor para aprender o novo instrumento. Entretanto, a questão técnica frente ao seu "ouvido" parecia tornar a aprendizagem "chata". E assim, preferia tocar "de ouvido" a tocar seguindo a partitura. Ele segue:

Violão eu sempre gostei... Violão clássico, mas também tinha a posição do polegar, a técnica... Como eu sempre toquei um pouquinho de tudo... Toquei muito na noite com muito músico prático então, eu nunca me liguei assim: "vou ser guitarrista e eu vou estudar 5 horas por dia, vou ser Hermann e vou estudar 6 horas por dia...". Era um pouco de guitarra, um pouco de violão, tocava guitarra na banda, violão na música tipo nativista, violão de nylon, pop-rock violão de aço, cantava em coral, gravei como *backing vocal* pra grupos, gravei *jingle*, enfim, um pouco de tudo (Caderno de Campo, p.143).

Para Alemão, tocar "um pouco de tudo" significava a possibilidade de tocar em diversos trabalhos. Ele reforçou ter aprendido, sobretudo, tocando. Ao se deparar com questões mais técnicas na aprendizagem dos instrumentos, preferia o "tocar de ouvido", onde segundo ele, completava mais a música do que o limite representado pela partitura, por exemplo. Em seguida relatou algumas de suas experiências profissionais até aquele momento ratificando a sua maneira principal de aprender música como sendo intuitiva:

Eu aprendi muito na intuição, no ouvido e prática de palco. Eu toco em banda desde os 12, 13 anos... Na noite, tanto em festivais... Intérprete de festivais. Festivais da canção, você já ouviu falar? *Freelancer* pra outras cantoras, acompanhando, e *freelancer* na Argentina, em outros lugares assim... *Freelancer* eu fazia como guitarrista porque eu tinha uma banda de rock. Tocava rock anos 80... Mas fazia de tudo, tocava em casamento a marcha nupcial pra noiva entrar até rock pauleira na boate, numa casa noturna. Desde musica ao vivo violão e voz (Caderno de Campo, p.142).

Outros dois alunos ingressos já haviam frequentado e concluído outros cursos superiores. Em uma conversa com um deles, após ter me dito da sua formação pregressa, perguntei o quê ele estava achando do Curso de Música. Comparou o curso de MP a sua outra graduação dizendo: "Eu não me preocupo com isso, pois já é a minha segunda graduação. Sou formado em Direito, então pra mim é normal" (Caderno de Campo, p.118). Chamou-me a atenção sobre o quê seria esse "normal" a que ele se referia. Perguntei a ele o quê queria dizer com isso. Ele respondeu: "A faculdade está boa, mas há muitas coisas que ele já entende. Algumas disciplinas que não servem pra nada, alguns trabalhos que mandam fazer e que não ajudarão em nada, exatamente como foi no curso de Direito" (Caderno de Campo, p.118).

6.2 Por que o Curso? Buscando e encontrando respostas no Curso

Uma das razões que levaram os alunos a procurarem a formação superior em música foi a busca pelo conhecimento estruturado e fundamentado, característico da Instituição. Em uma conversa fora da Universidade com um colega músico o professor Luciano lembrou-se de ter ouvido uma passagem da vida do aluno que ilustrava isso:

Tem um aluno [...] que me contou que há um tempo atrás, antes dele entrar no curso, ele foi fazer um trabalho com um aluno que já era aqui do IA, uma trilha sonora, e ele fez um arranjo que tinha assim, umas linhas de contra ponto. Aí o cara olhou pra ele e disse: "Não, isso aí não! Isso aí é contraponto três, né?" E aí ele estava me contando que agora ele está fazendo contraponto, então ele vai chegar lá e vai ver o que é [o contraponto] e tal (Caderno de Campo, p.27).

Ainda que alguns alunos tivessem diversificadas experiências na área musical e até mesmo com a aprendizagem de vários instrumentos, a nova ênfase em Música Popular também trazia uma esperança para aqueles que buscavam certa liberdade

dentro da aprendizagem da música. O próprio aluno que antes mencionou o fato técnico da aprendizagem do instrumento como não incentivador para a sua persistência em aprender um instrumento buscou a nova ênfase pensando encontrar um ambiente menos austero que o proporcionado pelo ensino da música baseado em métodos tradicionais (no que também se referia à repetição do repertório canônico encontrado no estudo sistematizado da música erudita). Segundo ele:

Quando eu vi que abriu esse curso de música popular eu pensei: “Báh vai fugir um pouco da música erudita”. Eu nem fiz tanto, *nem* escolhi tanto o curso pela questão da história da música brasileira que a gente tá vendo agora que no início do século surgiu o estudo dos ritmos... *Nem* faço questão de saber isso. Mas, só pra fugir um pouco do erudito... Quanto mais puder fugir da partitura melhor... Se bem que como cadeiras como percepção e contra ponto não tem como fugir da partitura, tem que ter leitura... Mas tem cadeiras como a de hoje e a de ontem [prática de música popular e história da música popular] muito mais práticas (Caderno de Campo, p.143).

Por outro lado, havia alunos também bastante experientes que buscavam na Instituição um compromisso que, segundo eles, não tinham para consigo e não o realizariam sozinhos. Este exemplo partiu de Larry Mostarda, ao expor alguns motivos por ter ingressado no Curso:

No meu caso eu tô fazendo faculdade pra eu ter o meu tempo... Pra além deu tá recebendo informações que eu não receberia como autodidata, que eu fui a vida inteira, pra eu ter a minha disciplina musical. Entendeu? Eu nunca pude ficar tanto tempo, que nem eu tô agora, dedicado a música. Eu tenho que me puxar pra estudar, não da pra enrolar, empurrar com a barriga. Isso aí tá sendo legal também. E as informações que eu estou recebendo 98% são informações novas (Caderno de Campo, p.44).

Perguntei quais novas informações Larry Mostarda estava adquirindo, ele respondeu:

Tudo. Desde história da música, contraponto, até na prática musical, *né?* Por serem pessoas novas que eu nunca toquei as informações são novas, por mais que eu seja macaco velho. Eu fui autodidata. Então pra um cara que é autodidata entrar numa academia é outra dimensão, *né?* Desde o pensamento geral, até tudo, tudo é novidade no meu caso. Então, tá sendo bem legal. E não tem nada a ver com o diploma, eu já tenho diploma, já trabalho, já ganho o meu dinheiro com música faz 20 anos, então diploma é o de menos (Caderno de Campo, p.44).

O seu colega veterano Mund Schneider também aproveitou o assunto e posicionou-se sobre a razão pela qual havia ingressado na ênfase:

Cara, eu vim pra cá numas de ajudar. O curso não tem esqueleto ainda. Eu conheço os amiguinhos todos [referindo-se aos docentes]. [...] Um aluno me contou que ia abrir o curso um dia antes de encerrar a inscrição. Aí eu liguei pra [minha] mulher e disse: "Paga a taxa que eu vou fazer vestibular". Pra ver como é que é, pra orientar aluno, pra fazer a prova específica... Aí cheguei [aqui] e tava o Celso, o Zanatta, tu, a Luciana... Eu sou um eterno curioso (Caderno de Campo, p.45).

Larry Mostarda concluiu a razão de estar frequentando o curso a partir do pensamento de Mund Schneider ligado à curiosidade:

É. Eu acho que tem a ver com isso também. O sucesso na experiência de passar por qualquer instituição de ensino, acho que vem da curiosidade, parte daí. Mais do que a expectativa. A expectativa gera a frustração, seja de qualquer tipo (Caderno de Campo, p.45).

Os relatos dos alunos ingressos do Bacharelado em Música Popular mostram uma mudança em relação à profissionalização do músico. Como analisa Amstalden

nem sempre um diploma de nível superior em música foi uma garantia para o reconhecimento de um músico, tanto que a menos de três décadas não se tratava de uma formalidade exigida, mesmo em orquestras. Por vários anos, quando muito era suficiente um diploma de nível técnico, como os oferecidos pelos conservatórios. Até recentemente, mesmo os concursos para docência em Música nas universidades públicas não exigiam graduação específica na área. [...] Esse cenário vem mudando nos últimos tempos, de modo que o diploma em música vem sendo cada vez mais requerido, pois mesmo sendo poucas as oportunidades de trabalho formal na área, há cada vez mais pessoas dedicando-se profissionalmente à atividade (AMSTALDEN, 2011).

A busca pelo curso em uma universidade pode também significar uma mudança de um "estatuto particular no seio da sociedade" que a música tem "marcadamente caracterizada por sua improdutividade" e "da improdutividade à inutilidade" para uma outra forma de valorização pela sociedade (ADENOT, 2010, p.10).

6.3 Ser aluno e profissional ao mesmo tempo

Uma questão que ajuda a entender a importância dada às ações de trabalhar e estudar simultaneamente diz respeito à ordem epistemológica do saber da experiência. Como descreve Morato, apoiada em Larrosa Bondía, o saber da experiência funda-se numa ordem epistemológica que o caracteriza como um

conhecimento concreto, particular, finito e humano. Portanto, enquanto um conhecimento encarnado e intransferível, que não desgarra do sujeito, ele não pode ser ensinado pelo curso de graduação. Ele só pode ser provado, vivido e revivido individualmente por cada um dos alunos, que o fazem estudando e trabalhando, cada qual no seu emprego (LARROSA BONDÍA, 2002 *apud* MORATO, 2009, p.173).

6.3.1 A ausência nas aulas: quando a *gig* e a aula são na mesma hora...

Devido aos compromissos profissionais, ou até mesmo ao “perfil” dos ingressos na nova ênfase, a disciplina PMC 1 sofria algumas vezes pela falta de seus alunos. Uma questão surgia: será que estas ausências teriam reflexo no aprendizado ou no rendimento do aluno ao longo do semestre? Até que ponto isso importava? Como julgar o desdobramento das ausências se na maioria delas os alunos estavam também envolvidos com atividades ligadas à música?

Como observado no trabalho de campo havia certas vezes a ausência de alunos nas aulas por motivos profissionais. Alguns deles têm uma vida profissional musical com bastantes compromissos. As ausências por motivo de trabalho geralmente eram comunicadas aos professores e recebidas como boas notícias pelos alunos. Isso significava que o colega estava “trabalhando com música”, fazendo *gigs*, conforme eles próprios falavam. Os professores aceitavam essas justificativas, entendendo que, se tratando de um compromisso profissional, teriam a falta justificada.

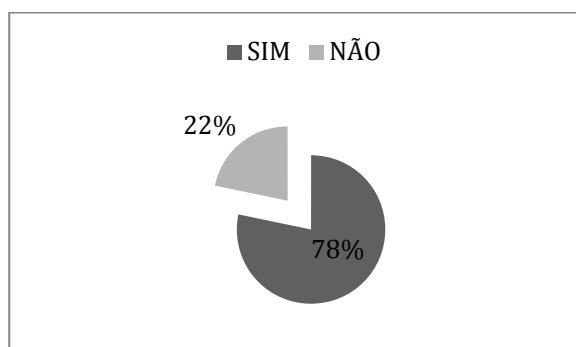
Em algumas aulas, os alunos presentes lembravam os professores dos motivos pelos quais os alunos não haviam comparecido, conforme registro de nota de campo

A professora Caroline comenta com os alunos que o grupo do ATC está sem pianista: “Ah, ele está em Curitiba” diz o pianista Cristiano, que está ajudando a colega de outro grupo (Caderno de Campo, p.21).

Essas situações estão relacionadas com o fenômeno de trabalhar e estudar no ensino universitário, analisado por Morato (2009) no campo da música. Uma das questões postas é: ainda espera-se que o aluno que ingressa hoje em um curso superior esteja buscando uma formação para depois, ingressar na profissão relativa à sua formação?

Como apresentado no Gráfico 3, a experiência profissional na área de música é ampla e dá-se, na maioria das vezes, antes do ingresso do aluno no curso. À questão se “já exerceu alguma atividade profissional em música”, 78% dos candidatos ao Curso de Bacharelado em Música Popular responderam que sim, e 22% que não.

Gráfico 3 - Exercício da profissão de músico



Fonte: Dados obtidos do questionário aplicado aos candidatos ao Bacharelado em Música Popular

Se por um lado as ausências ocasionadas pelo trabalho eram compreendidas, às vezes, havia certo mal estar entre os professores pela falta de cobrança da presença, conforme a professora Luciana falou, em tom de brincadeira, a seu colega: “Professor, tem que ajudar a botar tenência pra eles virem à aula também...” (Caderno de Campo, p.78).

Logo na minha primeira observação ouvi da professora Luciana uma queixa sobre a falta dos alunos nas aulas. Ainda que muito cedo para que tivéssemos uma real situação de qual seria a frequência dos alunos às aulas, o fato perturbava de alguma maneira o andamento de alguns grupos na disciplina. Na 5ª aula de PMC, a professora Luciana me alertava:

Tu vais começar num dia meio ruim. Porque já rolou de ter algumas frustrações. As pessoas faltam e dá um baque. Não vem a guitarrista, não vem a pianista, não vem o cantor. Aí eles trabalham os arranjo e depois o cara chega na outra semana e não tá sabendo [das combinações] (Caderno de Campo, p.13).

A presença dos alunos nas aulas sempre foi reforçada pelos professores como uma responsabilidade dos alunos para com o grupo. Como os arranjos seriam coletivos, a frequência, mais do que um critério de aprovação ou reprovação, seria

uma forma de participação e por consequência, de acompanhamento do trabalho de cada um dos alunos pelos professores e pelos seus colegas. Isso foi retratado na fala da professora Caroline ao comentar a apresentação do grupo “Jazz” durante a audição:

A gente que tá acompanhando mais o grupo, a gente já viu essa música funcionar mais fluida durante a aula. E é claro que faz diferença um aluno estar e depois não estar. Eu acho que isso atrapalha o desenvolvimento e amadurecimento das peças. Na aula passada a gente estava ouvindo essa música e dizia: “essa é certa que vai”. [...] Esse grupo tá com a questão da quebra. Tem aula com todos depois na aula seguinte estão faltando 2 ou 3. Prejudica né?! (Caderno de Campo, p.76).

A falta às aulas representava um desfalque para os grupos que eventualmente executavam os arranjos sem a voz principal, ou sem um instrumento solista no arranjo, ou mesmo sem o acompanhamento harmônico. Além da falta de comprometimento com o fazer musical coletivo, a ausência, gerava ainda um desperdício de tempo da aula, pois o grupo repassaria as combinações já tratadas em aula ao colega que se ausentou.

Contudo, notei que por parte dos alunos, as faltas eram entendidas com certa frequência como algo regular. Isso porque eles próprios combinavam suas ausências justificando a utilização daquele horário da aula para estudar, em dias de provas, para outras disciplinas, ou mesmo, para ensaiarem ou para tocarem em algum trabalho na cidade ou fora dela.

Também ocorriam as faltas de alguns alunos que são contratados, por exemplo, pela Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, a OSPA. O aluno previamente avisava o grupo ou algum professor sobre um ensaio ou uma apresentação da Orquestra e assim, justificava a sua ausência na disciplina. Desta forma, o grupo estava previamente preparado para fazer a aula sem a presença do integrante. Isso era comentado com os professores conforme o seguinte registro em nota de campo:

A professora Caroline pergunta sobre o andamento do projeto do grupo Moacir Santos. Eles dizem que está tudo encaminhado. Tocarão quatro músicas de Moacir Santos. Porém, neste ensaio eles estão desfalcados, pois o trombonista (Zaquel) está ensaiando “Os Planetas” com a OSPA e por isso não virá ou chegará muito atrasado neste ensaio, diz seu colega de grupo à professora (Caderno de Campo, p.45).

Houve o caso de um aluno que havia ingressado na ênfase e, após descobrir os horários das aulas, não conseguiu dispensa do trabalho para comparecer a elas. A professora Caroline comentou o caso dele comigo quando eu perguntei se ainda adiantaria conversar com ele sobre as suas faltas. Ao ouvir nossa conversa, um aluno informou-nos que havia recebido um e-mail do colega:

Aluno Inácio – Amauri mandou um e-mail e disse que não viria...
 Professora Caroline [explicando pra mim] – Amauri tem um problema: ele é da FAB. [...] Ele veio na primeira [aula]. Então eu não sei se legalmente [ele] tem esse amparo. Eu acho que não [a dúvida dizia respeito à quantidade de faltas que o aluno já teria e se havia algum abono das faltas por ele trabalhar na FAB] (Caderno de Campo, p.39).

Por não encontrar uma solução de conciliar o trabalho com o estudo, o aluno optou por desligar-se do curso. O número efetivo de alunos da MP passou para 24.

Um dia após a paralização feita pela UFRGS, em 30 de maio de 2012, talvez por falta de esclarecimento e comunicação entre os professores e alunos houve uma grande ausência dos alunos à aula. Neste dia, a própria professora manifestou a sua frustração com a ausência dos alunos dizendo àqueles que tinham ido à aula para não se preocuparem com a procura pelos equipamentos:

Professora Luciana – *Tchê, nem vale a pena pegar a caixa [amplificador de som]... Hoje tem um monte de caixa sobrando...*
 Aluno Alemão – Pois é... Hoje eu não sei quem é que vem e quem é que não vem...
 Professora Luciana – Que quebra hein! É que depois de ontem muita gente achou que não ia...
 Aluno Alemão – Muita gente achou que não aí ia ter aula...
 Professora Luciana – São 10 [horas] já...
 Aluno Alemão – Hermann sempre chega cedo... Se não chegou até agora não vem mais... (Caderno de Campo, p.141).

Ainda assim, os alunos preferiram ficar aguardando a chegada dos colegas. A professora Luciana incentivava-os dizendo: “Dá um tempo aí... Vamos esperar um pouco...”, um aluno concordou e disse: “É, vou ficar até umas 10h30min...” (Caderno de Campo, p.141).

Mesmo que as ausências desse dia tenham sido pontuais, os professores e alunos aproveitaram para conversar sobre a importância de eles comparecerem às aulas:

Professora Luciana – A [professora] Carol foi lá falar comigo... Olha pessoal eu sou contra a gente ficar aqui por causa da.... Tipo bater ponto em empresa, não tem nada pra fazer e... [...] Mas o que vocês têm que ter claro é o seguinte: eu acho importante que vocês façam uma articulação por e-mail porque na próxima aula tem que estar todo mundo aí é o ensaio geral e acabou.

Aluna Vanessa – Sim, a gente tem que estar todo mundo aí e todo mundo no horário...

Professora Luciana – Exatamente, e hoje degringolou! E isso vai refletir lá na apresentação dos grupos porque isso aparece. Na verdade a gente tá com bastante problema. Isso é uma das coisas pra gente falar na avaliação. Sobre autonomia, motivação, enfim... Pode ter acontecido que alguém tenha achado que hoje não tenha aula por causa da paralisação de ontem, mas nós mandamos e-mail ontem à noite... (Caderno de Campo, p.147).

As aulas nunca foram canceladas, ainda que houvesse ausências. Mesmo com um grupo desfalcado, faltando um ou dois integrantes, por exemplo, o ensaio era realizado. Quando vinha somente um integrante de um grupo, os demais grupos e os professores arranjavam uma atividade que englobava esse aluno.

Em um dia de muitas ausências, os alunos presentes foram para o ATC para fazer uma *jam session*²⁹. Foi uma solução encontrada para que todos pudessem tocar juntos e mostrassem o que estavam ensaiando uns aos outros nos seus grupos. Os alunos que tinham as partituras do repertório que estavam estudando as compartilharam com os colegas e todos tocaram as músicas dos seus colegas de outros grupos.

Presenciei certo dia um diálogo entre a professora Caroline e um aluno. O aluno comentava que havia desistido de fazer uma viagem, por preferir não ter faltas na disciplina. A professora Caroline disse que ele não deveria desistir das escolhas que ele devia fazer pra sua vida. Ela citou a palestra de Vitor Ramil, por ocasião da aula inaugural do curso, a qual julgou como importante não só para os músicos populares, mas “pra qualquer carreira, onde a gente deve seguir o próprio sonho” (Caderno de Campo, p.45). Sugeriu ao aluno que, caso houvesse a necessidade dele viajar, que ele deveria procurar o professor e conversar sobre o período de sua ausência para assim tentar conciliar o profissional com o curso.

²⁹ Em música popular, *jam* (no Brasil conhecido “dar uma canja”) significa tocar de improviso. Nos clubes de jazz, por exemplo, é comum que após o show principal, os músicos presentes sejam convidados para subir ao palco e tocar com a banda sem ensaio prévio.

6.3.2 Os colegas “professores”

Trocar experiências com os colegas que sabem muito

Entre os alunos, percebia certo respeito e admiração por aqueles colegas que já tinham uma caminhada musical. Muitos desses alunos têm reconhecidas carreiras musicais para além da cidade onde vivem. Assim, havia um coleguismo entre eles e muito respeito sobre a opinião daqueles mais experientes. Os professores também tinham e demonstravam apreço por aqueles que já ingressaram na Universidade tendo alguma experiência, contando inclusive com a ajuda, sugestão, colaboração e troca de experiências entre eles os alunos mais novos.

Mund Schneider, seguidamente era questionado pelos colegas sobre exercícios para se tocar melhor esse ou aquele gênero musical. Ainda que seu instrumento fosse o baixo (elétrico e acústico), ouvi um aluno guitarrista perguntando a ele sobre estudos de escalas e perguntando em que ritmo ele deveria estudá-las para treinar a agilidade para o momento do improviso: “*Bebop*³⁰”, respondeu Mund Schneider (Caderno de Campo, p.135).

Certo dia, ainda antes do início da aula, eu observava Mund Schneider “tocando” violão no celular ao usar um programa que simulava o instrumento. Tocando direto na tela o programa emitia o som de um violão sendo dedilhado combinando alguns acordes preestabelecidos pelo programa. Outro aluno percebendo isso mostrou para Mund Schneider um programa que simulava o teclado de um piano que havia também como software no celular dele. O aluno comentou com Mund Schneider que assistiu a um vídeo onde havia uma banda tocando juntos cada um no seu celular. Os dois então tocaram juntos, violão e teclado, cada um no seu celular.

Continuando ali com Mund Schneider ele mostrou-me uma reportagem que sairia em um jornal alemão citando o seu nome que havia sido escrito de maneira errada. Mostrou também a foto do grupo em que ele havia tocado na viagem para lá. Era um grupo de sopros alemão, que ele dizia ter vontade de convidar para que viessem ao Brasil e ministrassem um *workshop* no IA.

³⁰ O *Bebop* é uma das correntes mais influentes do Jazz e caracteriza-se pelas melodias rápidas.

Os alunos têm Mund Schneider como um colega que pode dividir com todos os seus conhecimentos sobre baixo, música e a sua ampla experiência como músico. Ainda que Mund Schneider fosse o veterano entre os alunos da nova ênfase, ele julgava a troca de experiências entre eles como “sendo fantástica...” (Caderno de Campo, p.139).

Ouvi de Zaquel, trombonista da OSPA, e Larry Mostarda, guitarrista e produtor musical um exemplo do respeito sobre a experiência musical de Mund Schneider quando falavam da sua participação nos ensaios do grupo dos “Feras”, dos quais os três participavam:

Aluno Zaquel – Eu nunca me estressei e nem vou me estressar com esse grupo porque a galera toca muito e eu também falo por mim, vamos nos preocupar com a forma.

Aluno Larry Mostarda – Pois é a gente tá dando um vacilo violento [...]. Porque o Mund Schneider é o que mais me assusta, porque se ele falar... Porque ele é o cara mais velho é um cara que eu respeito. Então um dia ele [Mund Schneider] falou assim: “Isso é uma coisa que a gente tem que se ligar, porque senão não tem como tocar”. E realmente ele era o único para quem a forma [da música] estava clara, que ele sabia bem pra onde ir (Caderno de Campo, p.104).

Reflico aqui sobre as palavras de Larry Mostarda ao dizer que Mund Schneider “sabia bem pra onde ir”. Este pensamento aparece como um guia do quê e como conduzir a música. Tal como a orquestra tem na figura do regente o seu condutor, Larry Mostarda nesta frase parece atribuir a Mund Schneider o papel de guia, justificado na sua experiência com a música.

6.3.3 Aprendendo na interação com os colegas

Durante as aulas, em alguns momentos, os alunos aproveitavam para exercitar-se ao instrumento. Algumas escalas, músicas, improvisos, aparentemente coisas que não estavam no foco do estudo do grupo, mas que demonstravam um conhecimento individual deles. Isso gerava algum interesse por parte dos colegas que percebiam algo diferente trazido por quem tocava. Assim, Cristiano chamou a atenção do grupo e da professora Luciana quando executava um exercício ao piano:

Professora Luciana – O que é isso que tu tá fazendo Cristiano?

Aluno Cristiano – É um exercício do Oscar Peterson, aquele pianista. É que eu estudava com o Michel [Dorfman] daí ele me dava esses exercícios prontos.

Professora Luciana - Tu sabes essas histórias de *straight piano* que a gente chama?

Aluno Cristiano – Sei, mas não sei fazer. Sabe quem é que sabe fazer? É o Nicolas [colega de curso].

Professora Luciana – Puxa isso é um negocio genial né?

Aluno Cristiano – Tu já viu os vídeos do Nicolas no *YouTube* dos DVD que ele grava com os [grupos de música] Gospel de todo Brasil que ele arranja?

Professora Luciana – É, ele manda bem. Mas é diferente, esses lances de harmonia que tu faz ele faz também?

Aluno Cristiano – Ele faz de outro jeito. Ele faz mais para o *gospel*, assim. Ele faz substituição de acordes, mais cromático. E eu assim, não sei (Caderno de Campo, p.41).

Uma característica em comum encontrada nos quatro grupos é o que a professora Luciana chamou uma vez de “Quem sabe ajuda”.

Professora Luciana: Então... Eu pedi pro Cristiano vir aqui pra ele sentar aí contigo no piano... E dar umas aju... umas... [dicas]... Cristiano [...] no que tu achar que podes ajudar dá umas dicas [de piano] (Caderno de Campo, p.18).

O aluno Alemão também reforçou a questão da interação ocorrida entre ele e os outros colegas no que dizia respeito a troca de experiências musicais:

Eu acho muito válida essa interação, eu aprendo muito tocando com os piás [colegas mais novos]... Cada um vem de uma escola diferente, um é melhor numa coisa outro é melhor em outra... Tu vais juntando... Eu olho o Adamastor fazendo as coisas e digo: “bah que legal isso aí que tu fez... Me mostra aí como é que tu fizeste”... Essa escala... Essa interação... Eu aprendi muito convivendo com músicos bons graças a Deus e olhando os outros tocar... Descobrir que aqui é com sétima, mexendo, fuçando... (Caderno de Campo, p.143).

Fazer música juntos e interagir com o outro pressupõe um ambiente interativo e colaborativo de experimentação musical. Conforme o argumento de Schutz trazido por Cook, se quisermos “compreender como as pessoas fazem músicas juntos – se quisermos compreender música enquanto performance – então precisamos pensar na música como algo diferente da tradição letrada, baseada no texto” (COOK, 2007, p.9).

Zaquel ainda falou sobre a questão da interpretação musical, sobre o que significa fazer música no seu entendimento. Lembrou que cada músico tem a sua maneira de interpretar uma peça. Colocou a vivência de cada musicista como sendo

o agente dessa diferente interpretação fazendo uma ligação com a sua experiência como trombonista na OSPA:

Não adianta nada a gente chegar aqui e pegar o livro do Moacir Santos com as 10 Coisas e fazer exatamente como está aqui. Conforme os arranjos estão escritos. Eu nunca fui dessa ideia, eu sempre acho que música é uma coisa que é nova sempre, que sempre se renova. Então se você me vir tocando um concerto pra trombone na OSPA e você ver outro trombonista da OSPA tocando o mesmo concerto você vai ver que são duas coisas totalmente diferentes (Caderno de Campo, p.106).

6.4 Ser multi-instrumentista

Alemão é um aluno que veio do interior do estado para Porto Alegre por causa da criação da nova ênfase. Em uma aula observava Alemão tocando acordeom, em outra, cantando. Fiquei curioso por saber qual instrumento ele havia se inscrito para fazer a prova específica:

Jean – E tu Alemão, entraste aqui fazendo prova de instrumento?
 Aluno Alemão – Não, fiz pra canto. Mas eu me acompanhei mesmo. Porque na música popular tu tinhas que apresentar duas peças contrastantes *né*? Então eu toquei violão e cantei.
 Jean – Violão? Mas eu te vi tocando acordeom.
 Aluno Alemão – Sim, mas o acordeom é uma coisa que eu toco de ouvido, por prazer... Nunca estudei nada, nem piano eu estudei...
 Jean – E o quê que tu estudaste?
 Aluno Alemão – Violão, mas também não foi um estudo assim. Eu fiz um mês e meio de violão clássico assim... Aulas particulares (Caderno de Campo, p.142).

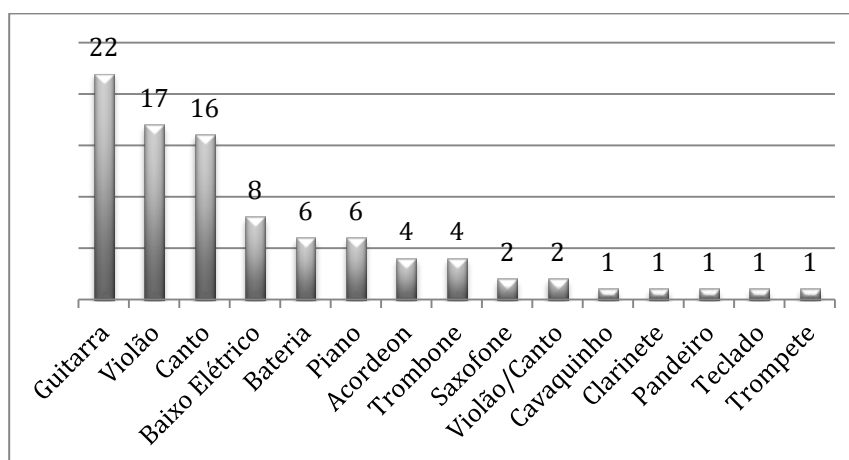
A fala de Alemão me remeteu ao seguinte parágrafo retirado do texto de divulgação da nova ênfase enviado ao público pelo Departamento de Música onde se lê:

Sem restrições de instrumentos ou gêneros musicais, com ênfase na prática musical coletiva e uma matriz curricular abrangente e multifacetada, o Bacharelado em Música Popular da UFRGS visa oferecer uma formação múltipla, em sintonia com as demandas contemporâneas das práticas musicais de caráter popular: da performance à criação de arranjos e obras inéditas; das técnicas de produção fonográfica à formação em pesquisa (UFRGS, 2011), [grifos meus]
 <<http://www.ufrgs.br/artes/news/departamento-de-musica-do-instituto-de-artes-da-ufrgs>> acessado em 3 out. 2011.

A ideia de não haver restrições de instrumentos para ingressar no curso, partiu desde a sua concepção, como contou o professor Luciano, para abarcar um maior número de musicistas que pudessem ter interesse no curso e de “não restringi-los, por exemplo, aos professores que estivessem disponíveis no Departamento [de Música do IA]”. Segundo o professor, esta proposição tinha como princípio “justamente estimular a diversidade” possibilitando que “qualquer instrumento que quisessem tocar eles tivessem uma categoria para se inscreverem no vestibular” (Caderno de Campo, p.29).

Segundo o levantamento dos dados do questionário, no que tange à questão: “Qual o instrumento escolhido para realizar a prova específica?”, o resultado demonstrou que a guitarra é o instrumento mais citado, seguido pelo violão e canto, representando juntos 71% dos instrumentos escolhidos pelos candidatos. No gráfico 4, todos os instrumentos citados aparecem conforme o número de alunos que os escolheram.

Gráfico 4 - Instrumento escolhido para realizar a prova específica



Fonte: questionário aplicado com os candidatos à nova ênfase em MP.

Este levantamento mostra a opção diversificada por instrumentos que não pertenciam às categorias oferecidas nos Bacharelados de Instrumentos ³¹do Curso de Música.

³¹ O Bacharelado em Música do Instituto de Artes da UFRGS é composto por: Cordas ou sopro (clarinete, contrabaixo, fagote, flauta doce, flauta transversa, oboé, saxofone, viola, violão, violino e violoncelo); Teclado (órgão de tubos e piano); Música Popular; Composição; Canto; e Regência coral. Fonte:

A partir dessas opções, surgiram algumas questões entre os professores que participavam das bancas das provas: quais professores poderiam compor a banca para a prova específica? E, como estes candidatos seriam avaliados por uma banca onde não havia professores especialistas em cada um dos instrumentos escolhido pelos candidatos? A essas questões o professor Luciano respondeu:

As bancas precisavam ser organizadas de alguma maneira... Porque a gente pensou ainda em separar nas bancas os professores de alguma maneira mais ligados as especialidades que se apresentavam. Então na banca de sopros fiquei eu e o Amauri, que é o professor de saxofone do Departamento. Mas ao mesmo tempo a gente avaliou aluno de trombone... É tudo sopro, tem uma similaridade, mas já tem uma distância (Caderno de Campo, p.30).

Na sua explicação, Luciano lembrou uma preocupação levantada por um colega seu convidado a integrar a banca: “Ah, mas eu sou pianista, vou ter que avaliar aluno de guitarra? Eu não sei fazer isso” (Caderno de Campo, p.30). Luciano comentou o questionamento do colega:

Se tu vais a um show tu consegues achar bom ou ruim o cara que está tocando um instrumento diferente do teu, então na banca, tu também consegues... Isso parece um pouco do pensamento que ainda está ligado à cultura aqui do Departamento ao Bacharelado no instrumento: o professor especialista que então vai ver se o dedo está colocado do jeito certo... Talvez nesse currículo aqui [da MP] não seja isso o fundamental. [...] Eu acho que no futuro, depois de terem passados alguns vestibulares, a coisa já estará mais tranquila. Valorizar o aluno que chega e que vai tocar duas músicas: uma nesse instrumento e outra naquele. Mas eu acho que isso é uma construção que vai levar tempo. Precisa algumas edições pra gente ir pensando como é que será (Caderno de Campo, p.30).

Essa “característica” do aluno de MP do qual o professor Luciano se remeteu já pode ser comprovada na primeira prova específica para a nova ênfase. Um resultado obtido a partir de informações do questionário revelou que 90% dos candidatos tocavam mais de um instrumento. Este número reforça a pluralidade de domínios musicais dos candidatos da MP.

O professor Luciano relata que ser multi-instrumentista é um dos aspectos que de fato diferem os alunos do Bacharelado em Música Popular dos outros Bacharelados:

Deve ter os que, digamos assim, só tem o instrumento secundário. Tocam um pouco de 3, 4 instrumentos, mas nenhum com uma grande desenvoltura. Contudo, no conjunto, se tornam músicos muito eficientes no contexto de grupo. Talvez ele não vá ser solista, mas tem a habilidade de cantar e de se acompanhar, que é uma habilidade muito particular do músico popular. Não é cobrado do músico erudito que cante e toque alguma coisa pra se acompanhar. Então, isso na verdade eu vejo como uma característica de expressividade própria desses alunos e isso eu quero que se manifeste. Eu quero que eles cheguem no recital final e façam isso. Troquem de instrumento. Que eles se sintam estimulados a fazer isso (Caderno de Campo, p.28).

A partir desta fala, conversei com alguns alunos do grupo das “Músicas Bregas” e procurei saber se houve alguma proposição entre professores e alunos sobre o fato de serem multi-instrumentistas. Dois alunos comentaram que a proposta dos professores era no sentido dos alunos “saírem da posição de conforto”, já que se o aluno “achar legal esse instrumento, embora esteja acostumado a tocar outro, isso é legal”. O aluno poderia assim experimentar tocar o que quisesse (Caderno de Campo, p.101).

Considerando uma proposta aberta de experimentação dos alunos em relação aos instrumentos que os alunos tocariam como seria a avaliação deste aluno? Como esta experimentação seria recebida pelo grupo?

Conforme a explicação anterior do professor Luciano sobre a avaliação musical proposta para a banca específica, este pensamento musical, de avaliação do multi-instrumentista é nova no Curso, e também, para os professores da ênfase. Pensei então que não existindo contrapartida dos professores em relação à escolha dos instrumentos, isso permitiria que eles tocassem todos os instrumentos de acordo com os seus diferentes níveis técnicos. No entanto, quanto a essa receptividade dos grupos em relação a esses alunos, Luciano comenta:

Mas isso [a avaliação de quem pode tocar outros instrumentos] o próprio grupo faz. Teve um dos grupos, por exemplo, que o guitarrista foi tocar percussão e um [colega] disse: “ah não, essa percussão não está dando...” [risos] Sabe? “Ah não, volta lá. Volta lá pra guitarra”. Então é assim. Eles mesmos vão se gerindo e talvez daqui a um ou dois semestres se ele tiver vontade de se desenvolver como percussionista ele vai adquirir essa habilidade no trabalho e no grupo (Caderno de Campo, p.29).

Em contrapartida ouvi uma aluna argumentando que a falta de clareza dos critérios de avaliação dos alunos multi-instrumentistas pelos professores a deixava com dúvidas:

Aluna Lídia – Eu perguntei diretamente sobre a avaliação [para os professores]... “Ah é assim: se tu entrou e saiu melhor, tá feito...”.

Aluno Hermann– É aberta...

Aluna Lídia – Aí eu pensei assim: “mas e se eu for tocar *cajón* o semestre inteiro, porque não tem ninguém que toque, como é que vai ficar a minha avaliação como baixista?” E aí o professor falou: “Não, não tenha essa aí de meu instrumento... É música ainda...”.

Aluno Adamastor– É, isso aí eu fiquei de cara até...

Aluna Lídia – Tanto que eu estudei e fiz a prova com o meu instrumento... Tanto que eu sou baixista, não sou percussionista, não sou cantora... (Caderno de Campo, p.101).

Ao pedir um exemplo de como esses alunos multi-instrumentistas se propunham a tocar outro instrumento nos grupos, Luciano mencionou que: “No grupo da [sala] 33, um dos guitarristas toca trompete e já estava contando hoje que em um arranjo vai fazer o solo de trompete” e opinava:

Não vejo nenhum problema nisso, pelo contrário, é um enriquecimento da sonoridade do grupo e da maneira dele trabalhar. Pode ser que sirva - mas pra mim isso é secundário, é indireto - como um estímulo pra criar desenvoltura num segundo instrumento também. Mas o ganho pra mim é mais pela pluralidade (Caderno de Campo, p.29).

A partir do exemplo dado pelo professor, fui até a sala 33 para observar este aluno. Entre o ensaio das músicas de Moacir Santos, estudadas pelo grupo, o pianista começa a tocar a música *Garota de Ipanema* (Tom Jobim). Larry Mostarda começa a improvisar ao trompete e pergunta em que tom ele está tocando a música. O pianista diz: “Sol”. Larry Mostarda diz: “Pra quebrar os colegas no casamento!” (Caderno de Campo, p.42). Ouvindo o comentário de Larry Mostarda, o pianista contou que em um trabalho tocou esta mesma música em dó sustenido para acompanhar uma cantora.

Essas experiências, que a princípio podem parecer descontextualizadas, demonstram o compartilhar de casos e soluções que ocorrem no cotidiano de trabalho e estudo desses músicos. O tocar a música em um tom distante do original para acompanhar uma cantora, bem como o comentário de “quebrar o músico”, segundo Larry Mostarda, são situações que podem ser respondidas baseadas nas trocas de experiências profissionais experimentadas pelos alunos relatadas nesse espaço, em sala de aula.

Justamente por terem diversificadas experiências musicais, alguns alunos, como Larry Mostarda, acabam por poder experimentar tocar outros instrumentos,

que não o seu principal, no grupo em que participam. Sabendo que o seu colega Larry Mostarda é guitarrista, o colega pianista pergunta se ele estuda trompete todo dia. Larry Mostarda diz que estuda “um pouquinho por dia, quando sobra tempo” (Caderno de Campo, p.42). Após este diálogo entre os alunos, perguntei para Larry Mostarda sobre a sua relação com os instrumentos que ele toca:

Jean – Profissionalmente tu tocas que instrumento?

Larry Mostarda – Guita³².

Jean – E o desenvolvimento do trompete?

Larry Mostarda – Estou estudando...

Jean – Mas tu fazes também *gig* com trompete?

Larry Mostarda – Só a *Sinuca de Bico*, que é a nossa banda. E aí a gente compõe o arranjo *pra* sopro. Agora eu estou estudando o saxhorn. Estou ensaiando e estudando também com o Joca que faz licenciatura em flauta doce no IA (Caderno de Campo, p.136).

Por observar a experiência multi-instrumental de Larry Mostarda perguntei com qual instrumento havia prestado a prova específica e por que ele havia escolhido tocar trompete no grupo:

Jean – Larry Mostarda, tu entraste aqui [na prova específica] com que instrumento?

Larry Mostarda – Guita, mas não consegui tocar nenhuma de guita... *To* só aqui, trave, trave [referindo-se as tentativas de tocar trompete no grupo]...

Jean – E esse lance de tu tocares trompete, piano, *cajón*... Como é que é?

Larry Mostarda – Eu *tô* jogando meio de... Aqueles caras assim: “Pra jogar no time tu *tem* que ficar correndo aí...”.

Jean – Ah, vai *pro* gol... [se quer jogar só tem a essa posição].

Larry Mostarda – É, aí o goleiro vem e eu vou *pra* outro lugar....

Jean – [o trompete] é um instrumento com som bonito *né*?

Larry Mostarda – Sim, mas é difícil de afinar... (Caderno de Campo, p.137).

Embora houvesse muitos alunos à vontade com a questão de serem multi-instrumentistas, outros, lamentavam a falta de professores especialistas em seus instrumentos. Foi o caso de um dos alunos que ingressou no curso prestando prova específica para piano. Antes do seu ingresso no Curso ele já havia estudado com alguns pianistas de Porto Alegre e fazia muitos shows acompanhando cantores e participando de vários grupos musicais profissionalmente. Durante o semestre se ausentou por acompanhar uma cantora em turnê à China. Ele manifestou-se algumas vezes sobre o fato de não haver aula individual de instrumento e se

³² *Guita*: maneira de também se referirem a guitarra.

mostrou decepcionado com o grupo em que estava. Segundo seus colegas “ele [também] ficou decepcionado com o desnível do grupo. No ano passado ele deu uma corrida pra fazer a prova aqui e chegou e não tá usando o que ele sabe” (Caderno de Campo, p.102).

A questão de haver ou não a figura do professor de instrumento foi também discutida durante a concepção da nova ênfase. A opção por não tê-lo deu-se por questões de impossibilidade de contratação de novos docentes para a nova ênfase e, principalmente, pelo posicionamento dos seus idealizadores em possibilitar a entrada no Curso de uma gama de instrumentistas que antes não eram contemplados. Assim, a exemplo do Bacharelado em Música – Habilitação em Música Popular brasileira oferecido pela UNIRIO a partir de 1998, a ênfase é aberta a todo e qualquer instrumento que o candidato desejar tocar.

Ainda que a inscrição em disciplinas próprias dos outros Bacharelados em Instrumentos não fosse permitida, para atender os anseios daqueles que desejavam investir no seu desenvolvimento técnico, alguns alunos já aventavam possibilidades: “A pessoa que faz esse curso poderia fazer aula de piano... De pandeiro... Poderia abrir [disciplina] eletiva *pra* estudar assim... Eu gostaria de fazer violão, piano...” (Caderno de Campo, p.139).

Diante da diversidade de expressões musicais dos alunos demonstradas a partir do propósito do fazer musical coletivo da disciplina de PMC, o professor Luciano ressalta as especificidades dos alunos da MP entendendo que diferentes domínios instrumentais são possíveis, característicos e devem ser preservados ao longo do Curso:

Tem uma coisa que eu quero que eles mantenham. [...] Um vocabulário particular que eles têm, não pelo vocabulário, mas sim pelo significado... Na primeira aula a gente foi passando e perguntando: “*tá* bom, o quê que vocês tocam? Gênero e tal...” Porque a gente conhecia [os alunos] parcialmente do vestibular, mais ou menos... E aí vários deles me chamaram, vários deles responderam assim: “Eu toco guitarra...” E uma menina disse assim: “Eu toco guitarra, mas “picareteio” no cavaquinho...” sabe? E começou a pipocar, vários diziam: “Ah, sei lá, eu toco baixo, violão e tal... E... meu instrumento principal é este, mas eu tenho o 1, o 2 ou 3 instrumentos secundários...”, Isso é uma coisa que na música erudita tu não vê os alunos dizerem. O cara que toca flauta toca flauta. Mesmo que ele também toque flauta doce ou que ele também toque violão, faça disciplinas de violão aqui, ele vai dizer assim: “o meu instrumento é flauta”. Então isso demonstra um significado, uma maneira de ver a coisa que eu acho muito particular e acho muito interessante que eles mantenham isso aí. Então eu vou sempre procurar estimular que eles façam isso (Caderno de Campo, p.27).

Além de desejar que os alunos se mantenham tocando os instrumentos que eles consideram secundários, o professor Luciano vislumbra que os alunos aprendam instrumentos necessários para a execução do repertório:

Enquanto eu estou aqui falando eu estou vendo que o [aluno] que é do piano tá ali tocando baixo. Então, façam isso, se resolvam. Ah, não passou nenhum percussionista no vestibular, então como é que faz quando quer bateria? Qual é a opção? Alguém vai lá pra tocar, né? Alguém que já toque um pouco ou divide a função. Isso é uma coisa que eu acho que tem muito a enriquecer no trabalho deles durante o curso. E aí isso eu quero manter e estimular pra que eles mantenham (Caderno de Campo, p.28).

Assim como o professor Luciano alguns alunos da PMC se reconhecem como multi-instrumentistas e valorizam essa prática. Na visão do aluno Larry Mostarda seria interessante ainda poder aprofundar a técnica de cada instrumento com professores especializados. O aluno cita alguns profissionais que poderiam ajudar os alunos que se dedicam há muito tempo no estudo de diferentes instrumentos:

Pra mim tá sendo legal que eu tô tocando um instrumento que não é meu... Os outros que aguentem... Eu imagino que no futuro, o maestro, aquele do grupo Farroupilha, o Chumbinho estarão nos vendo tocar... Aí tendo um cara pra monitorar e dar ideias nos vendo tocar... Isso é muito legal... E tem a velha história de que é o aluno que faz o lance... Se ele faz isso há 400 anos e tá a fim de tocar, isso é que importa (Aluno Larry Mostarda, Caderno de Campo, p.139).

Em contrapartida, Alemão não busca este aperfeiçoamento a partir da ênfase apesar de, durante as observações, ter tocado acordeom, piano e violão e cantado:

Nunca fui muito focado no instrumento. Eu tenho a intenção de talvez até o final do curso estar dominando harmonia. Guitarra faz muito tempo que eu não toco. Uma vez tocava bastante, tocava, tirava solo, pegava a tablatura... Mas faz dois anos que eu não toco. É que agora eu defini mais o meu estilo e eu quero ser um músico cantor e compositor. Não quero ser só músico guitarrista. Quero pegar as minhas ideias e fazer os meus arranjos. Eu estou planejando um CD para o final do ano, vai ser um CD, assim, não é pra sair em rádio... Mas é pra eu fazer assim... Enfim depois que eu me formar... Tudo em estilo pop, algumas em inglês, não falo bem, mais aí peço pra um professor... "Corrigir..." (Caderno de Campo, p.142).

Como as questões comuns pertinentes aos alunos e ao curso estão o conviver entre o trabalho e o estudo assim como as peculiaridades do universo do músico popular e as suas diversas possibilidades de trabalho. Observam-se assim variados motivos para a procura do curso pelos alunos, bem como uma diversidade de características destes alunos que ingressam na nova ênfase em busca de algo

que lhes faltam na experiência cotidiana do trabalho e estudo da música popular. No entanto, essas razões são difíceis de serem nomeadas, pois muitas delas se constroem na medida em que eles percorrem novos caminhos enquanto estudantes e profissionais da música popular.

7. AVALIANDO A PRÁTICA MUSICAL COLETIVA

7.1 Uma apresentação coletiva dos grupos

Uma forma de avaliação dos alunos proposta para a disciplina PMC 1 foi uma apresentação coletiva dos grupos no ATC. O propósito da audição coletiva sugerida no início do semestre pelos professores seria uma maneira de os grupos mostrarem como estavam trabalhando as peças do repertório. O comunicado aos alunos a respeito da audição foi feito da seguinte forma:

Professor Luciano – Olha só, uma coisa pra eu avisar vocês... Estava conversando com a Luciana e com a Caroline, a gente queria fazer a audição na semana que vem, mas como muita gente faltou hoje, nós vamos transferir pra outra semana...

Aluno Cristiano – A audição...

Professor Luciano – Exato. Daqui a duas semanas nós vamos nos encontrar todo mundo no auditório pra cada grupo, apresentar...

Aluno Cristiano – Apresentar o quê que já fez...

Professor Luciano – O que já fez... Então venham preparados pra semana que vem...

Professor Luciano – [...] Venham todo mundo sabendo que daqui a duas semanas vocês vão mostrar para os colegas o que vocês já produziram. (Caderno de Campo, p.33).

Os alunos não demonstraram apreensão quanto ao comunicado. Sabiam que nessa audição, além de serem avaliados, teriam a oportunidade de se encontrarem todos com os professores e terem um retorno sobre os seus trabalhos. Uma semana antes da audição ocorrer a professora Luciana lembrou os alunos do encontro:

Professora Luciana – Semana que vem a gente vai fazer com todo mundo lá embaixo [no ATC], vocês tão sabendo, né?

Aluno Prêsto – Sim, sim.

Professora Luciana – Tá. Ai eu não sei, eu estava pensando sobre isso... Será que a gente não deixa tipo uma hora, se bem que as pessoas atrasam muito, né? Uma hora pra darem uma passada nos grupos...

Aluno – É, o problema é que...

Aluno Prêsto – Se todo mundo chegasse acho que Sim. Se todo mundo chegar às 9:30 [horário a de inicio da disciplina] dá.

Professora Luciana – Não, eu acho melhor nós largarmos direto. Aí cada grupo passa uma...

Aluno Prêsto – Mas se agente passar... Tocando uma atrás da outra sem se amarrar muito vai ficar bom... (Caderno de Campo, p.51).

7.1.1 Sobre a audição musical

Como mencionado, a audição seria uma apresentação musical dos alunos com o que eles haviam produzido até aquele momento. Esta apresentação ocorreu no dia 19 de abril de 2012, depois de ter sido adiada por uma semana devido à falta de alunos em alguns encontros.

No dia da audição a professora Luciana foi recebendo os alunos conforme iam chegando ao ATC. Ela sugeria que eles arrumassem os seus equipamentos no palco para que a apresentação se iniciasse pontualmente. O início da apresentação estava marcado para as 9h30min, mas como previsto, a organização do palco já começou com 20 minutos de atraso.

Preparação do/no palco

O aluno Prêsto, já no palco, ia regulando o seu equipamento: guitarra, amplificador e pedais de efeito. Enquanto isso, o aluno Mund Schneider conversava com a professora Luciana:

Professora Luciana – Hoje é todo mundo aqui...

Aluno Mund Schneider – Todo mundo aqui?

Professora Luciana – É. [A professora continua a conversa, mas o diálogo torna-se inaudível, pois o aluno Prêsto, que toca guitarra no palco, continua a regular os seus equipamentos com alto volume]

Aluno Mund Schneider – Depois os guitarristas ficam surdos e não sabem por que, né?

Professora Luciana – É. Ficam fazendo esses barulhos [comenta em tom de brincadeira].

Aluno Mund Schneider – Larga essa droga cara [referindo-se aos pedais de efeito que geram o som distorcido na guitarra]. Toca com o som limpo! [sem a utilização dos pedais de efeito] (Caderno de Campo, p.58).

Os alunos se olhavam, outros chegavam. Os colegas do grupo do aluno Prêsto (que estava passando o som no palco) aos poucos foram se localizando no palco e regulando os seus instrumentos. A cantora passava o som do microfone e o guitarrista seguia tocando. O baixista regulava o seu amplificador. A professora Luciana também ajudava o grupo na montagem e regulagem do som.

A organização dos grupos e a demora da apresentação

Os alunos continuavam a se organizar no palco. Passando-se alguns minutos a professora Luciana disse ao microfone: “Bom dia pessoal, [professora] Carol podia lá fechar a porta [do ATC]. [...] Segura aí um pouquinho, segura, segura... [pedindo para o guitarrista parar de tocar] Tem algum grupo aí que tá completo?” (Caderno de Campo, p.58).

Naquele momento percebeu-se que não havia ainda nenhum grupo completo. Os alunos comentavam sobre a ausência do pianista de um dos grupos. Uma aluna comentou que o seu colega avisou-a que chegaria mais tarde naquele dia e pediu que o grupo deles não fosse o primeiro a tocar. Depois de alguns instantes houve a troca da ordem dos grupos que iriam se apresentar.

Descia do palco o grupo das “Músicas de Protesto” e subia o grupo “Dos bregas”. A organização do grupo no palco começava: a pianista tocava para ouvir o som do piano em relação aos outros instrumentos, o aluno Alemão cantava e tocava acordeom, a baixista regulava o seu som, o acordeonista tocava trechos de outras músicas, Hermann afinava o violão, até que o acordeonista deu a nota lá para afinarem coletivamente os seus instrumentos.

Outros alunos ainda iam chegando e sentavam-se na plateia para assistir a primeira apresentação. O cantor do grupo cantava trechos da letra da música *A Deusa da minha rua* que apresentariam a seguir. Os outros integrantes também cantavam as partes das suas vozes. Continuava uma longa conversa entre os alunos sentados na plateia. O grupo no palco continuava a se organizar.

Estando os grupos já organizados a professora Luciana explicou ao microfone o que seria a audição:

Olha só, conforme a gente combinou na semana passada, hoje a gente vai fazer uma micro mostra, tá? Tem um caráter de avaliação, assim, no melhor sentido da palavra, e a ideia é que todos os grupos, também vocês, não só os professores, mas todo mundo, faça sugestões construtivas, claro, para os grupos que vão aqui mostrar o que eles estão fazendo até agora. Era [o momento da audição] também pra dar uma moral, assim, estavam algumas coisas indo mais frouxas, a gente tem que começar a produzir... Nós já estamos na metade do semestre praticamente, então hoje é essa ideia (Caderno de Campo, p.60).

A seguir, a professora faz uma sugestão de como poderia ser a dinâmica da apresentação:

Professora Luciana – Eu acho que cada grupo podia tocar uma vez, depois a gente pede pra tocar mais uma vez... Se alguém quiser que toque algum trecho específico, comentar alguma coisa. Eu acho que todo mundo, o pessoal que é de teclado que possa dar alguma dica, quem é das cordas que possa comentar... Vamos aproveitar a experiência aí do professor Mund Schneider [aluno], professor Larry Mostarda [aluno], né? Tá? E aí a gente vai gravar.

Aluno Prêsto – Vai ser uma ou duas músicas por grupo?

Professora Luciana – É o que eles produziram, não sei... Vocês vão apresentar uma?

Grupo do palco – Duas.

Professora Luciana – O grupo do Moacir Santos vai, o Milton [aluno trombonista] tinha ensaio da OSPA e eles vão ficar por último... Então vocês já podem ver quem seria o 2º grupo [a se apresentar]...

Aluno Joarez – Vou ligar pros gêmeos [os alunos pianistas].

Aluno Prêsto – Eu vou ligar pro Nicolas [aluno pianista]!

Alunos – Ele chegou, tá aqui...

Professora Luciana – Desligaram os celulares? Vamos começar? Pode ser?

Aluno Alemão – Sim... (Caderno de Campo, p.60).

7.1.2 Os grupos se apresentam

a) Grupo 1 (Os bregas)

O início das apresentações dos grupos foi assim anunciado pela professora Luciana:

Professora Luciana – Para casa Edson Rio de Janeiro [imitando sotaque português] agora é o grupo da, vão começar com *A Deusa da minha rua*? Então aqui tá no acordeom e voz o Alemão, nas guitarras o Adamastor, no violão o Hermann, no baixo a Lídia e no Clavinova a Vanessa.

Aluno Alemão – Nossa primeira canção então é... [pigarro] *A deusa da minha rua*, uma versão misturada de várias gravações, música dos anos 50 (Caderno de Campo, p.60).



Vídeo 1

Após a apresentação da primeira música do grupo ouvem-se os aplausos. Em seguida a professora Luciana diz: “*Comments...* [referindo-se aos comentários e sugestões que ela pediu que houvesse por parte da plateia]” (Caderno de Campo, p.61). O professor Luciano pede que os alunos repitam a mesma música, mas que “tirassem o som de cordas ou coisa parecida [timbre] que tá junto do teclado. Façam a mesma coisa só sem essa camada no fundo” (Caderno de Campo, p.61).

Os alunos voltam a tocar um trecho do meio da música e os professores fazem comentários e instigam os alunos a compararem as versões. O professor na

conversa com um dos alunos do grupo pede que os conceitos sejam bem explicados: “Só pra a gente acertar o termo e saber que estamos falando da mesma coisa” (Caderno de Campo, p.61). Para que a música fosse melhor executada, para o aluno, o grupo deveria tocar mais “limpo”, com as partes mais “claras”. O professor Luciano explica que isso se trata de um fenômeno psicoacústico, o mascaramento:

[...] o que estava acontecendo no arranjo é que vocês estão trabalhando todos numa região de frequência meio parecida. Assim, não a voz, mas a parte instrumental tem o baixo bem destacado numa região de frequência mais grave e os outros instrumentos todos numa região de frequência semelhante, o que está fazendo com que na verdade vocês mais compitam do que colaborem em termos de frequência (Caderno de Campo, p.61).

Mesmo explicando qual seria uma das possíveis soluções para resolver este fenômeno, o professor reforçou:

Então eu não estou dizendo assim: “Tá, tirem o timbre que tá solucionado”, vocês podem dizer assim: “A gente quer aquele timbre”. Então a gente pode resolver o problema por outra via [explicando outras possibilidades] (Caderno de Campo, p.62).

Os comentários aconteciam em clima amigável, e parecia que professores e alunos estavam em um ambiente propício a críticas e elogios:

Professora Luciana – Vocês não acharam um pouco baixinho a guitarra?
 Professor Luciano – Nunca se diz isso pra um guitarrista. [risos de todos]
 Professora Luciana – E o teclado tá no máximo?
 Aluno Prêsto – Eu achei equilibrado (Caderno de Campo, p.63).

Outro ponto abordado pelos professores estava ligado à performance do cantor:

Professora Luciana – E eu quero perguntar uma coisa pro Alemão: “O que é esse negócio de cantar de olhos fechados [risos]?”. Não essa coisa da performance. A gente não tem poder nenhum, não quer dizer que no olho do outro não tem assim, o correto o errado, coisa e tal, mas... É uma pergunta, porque às vezes a gente tem gestuais e nunca pensou sobre eles, né? Então tem muita gente que canta de olhos fechados. Eu particularmente tenho vontade de ser envolvida pelo olhar, mas é uma coisa particular. Mas eu queria saber se tu tens um...
 Aluno Alemão – Não, na verdade eu mais fechei os olhos aqui. É questão de expressão. Eu estava um pouco preso por causa do acordeom, então eu não podia fazer muito gestual... E porque eu não estava muito seguro, porque a minha voz não está muito boa hoje, então, eu tentei acertar [...] mais a nota. [Então] eu fecho os olhos e tento me concentrar na frequência

pra acertar a afinação. Eu não me sentia seguro pra poder olhar e representar alguma coisa com o olhar (Caderno de Campo, p.62).

A segunda música executada pelo grupo foi *A namoradinha de um amigo meu*, de Roberto Carlos, apresentada “numa roupagem mais blues, assim, anos 60” (Aluno Alemão, Caderno de Campo, p.63). A professora Luciana, que se lembrava dos ensaios do grupo, percebeu a melhora da performance: “Ontem a gente ensaiou em casa [...]” disse Vanessa, ao que respondeu a professora: “Ah, então é por isso que vocês estão mais ensaiadinhos...” (Caderno de Campo, p.65).

Após a execução da segunda música do grupo a professora Caroline também faz um comentário sobre a interpretação vocal e o uso de gestos:

Professora Caroline – Eu acho que a tua performance vocal foi extremamente expressiva, a linha de canto que tu fazes, o teu canto já é expressivo então, eu te diria pra tu buscar essa expressividade mais na tua voz, do que achar que tu precisas usar esse gestual [fechar os olhos], por que as vezes ele fica um pouco exagerado. Tu estás falando do coração e tá botando a tá fazendo assim... [...] Nunca digo para o aluno não fazer gesto algum, mas deve ter a consciência dos gestos pra que não fiquem exagerados.

Professor Luciano – “É, porque se falar coração e botar a mão aqui [colocando a mão no peito] tá no limite [risos] e se fizer isso aqui [faz o gesto do coração juntando as mãos] tá reprovado [todos riem]” (Caderno de Campo, p.70).



Vídeo 2

O grupo foi interpelado pelo professor Luciano sobre a escolha do repertório: “Porque vocês escolheram esse repertório? Essas duas músicas. Por que uma, por que a outra e por que a combinação das duas?”. O aluno responde:

Aluno Alemão – É que o nosso projeto vai buscar retratar a expressão do amor, a linguagem do amor na música brasileira ao longo das décadas. *A Deusa da minha rua* é uma coisa mais poética, mais assim... De fantasia, de louvor à amada dos anos 40, 50... Anos 60 já começa a Jovem Guarda, já tem aquela malícia... Aquela coisa mais descarada com *A Namoradinha de um amigo meu* e ainda tem as outras músicas que nós vamos preparar que são dos anos 70, 80 e 90. Que daí cada uma trata o amor com uma linguagem um pouco diferente, ou mais cômica ou mais trágica, conforme a sociedade vai mudando a linguagem do amor vai mudando (Caderno de Campo, p.68).

Ainda nesta temática o Professor Luciano questiona: “o quão exaustiva” teria sido “a pesquisa” do grupo. O aluno Alemão justifica:

Nós pesquisamos várias músicas em cada década. A gente até estava em dúvida entre algumas músicas dos anos 40 e 50 porque existem muitas letras poéticas que, assim como *A Deusa da minha rua* falam: a Deusa, e quando ela passa, tudo fica bonito, depois uma coisa introspectiva, compara o choro dele com a poça d'água no chão... Enfim, existem várias músicas que falam de uma maneira mais poética e mais sofrida: eu sou pobre e ela rica, havia essa questão da diferença social, uma pessoa que era plebeu nunca teria chance com uma princesa, digamos com uma pessoa de outra elite. Já na década de 60 várias músicas, que nem *A namoradina de um amigo meu*, começa esse negócio de dar uma cutucada na mulher do outro, aquela coisa da malícia, algumas já começam a falar em festa, em levar o broto pra sair, enfim aquelas coisas da Jovem Guarda. E a gente escolheu uma que levantasse uma certa mudança, que desse pra perceber isso. Assim nos anos 40 ou 50 você jamais poderia sonhar em desejar a mulher do próximo. Essa coisa da Jovem Guarda (Caderno de Campo, p.68).

O professor Luciano reforça que “quando a gente faz um repertório que tem viés de pesquisa e principalmente de eleger iconicamente certas canções pra representar uma ideia é muito importante ser exaustivo”. Indica como exemplo outras canções da Jovem Guarda citando alguns discos de Roberto Carlos e Renato e Seus Blue Caps. Sugere ainda que ouçam os discos na íntegra e diz: “Se vocês querem saber como se fala em amor nos anos 90 deem uma olhada no repertório do Júpiter Maçã, isso como uma porta de entrada... Mais especificamente numa música chamada: *Ela sabe o que faz*” (Caderno de Campo, p.69).

Concluindo os comentários sobre o primeiro grupo a professora Luciana propõe conversar com os alunos na próxima aula sobre “coisas de dinâmica”.

b) Grupo 2 (Músicas de Protesto)

Antes de iniciar a apresentação do segundo grupo a preocupação dos professores era saber se o grupo estava “completo” e se estava “todo mundo” presente. A preocupação era também com o tempo: “Pessoal, nós temos que fazer em 30 minutos pra dar, nós já estamos com 20 minutos [de atraso]... Temos que nos concentrar nas conversas... Só no sentido de dar pra ouvir todo mundo...” (Professora Luciana, Caderno de Campo, p.71).

Havia conversas entre os grupos que desciam do palco e os que subiam. Um aluno se referia à marca do piano que o aluno Nicolas iria tocar: “Ó Nicolas, um *Steinway* pra ti...”. A professora Luciana ficou ajudando na montagem dos equipamentos do grupo que subia ao palco. Os alunos afinavam os instrumentos, guitarra, baixo... Os cantores pegavam um triângulo, um ovinho e tocavam.

Experimentavam o som da voz. “Vamos lá pessoal!”, dizia a professora Luciana. O aluno Pepa La Sevillana anuncia: “Iremos agora apresentar, *Admirável Gado Novo*” (Caderno de Campo, p.71).



Vídeo 3

Os alunos tocaram a música. Aplausos. Silêncio. Todos aguardavam algum comentário. (Caderno de Campo, p.71) O primeiro comentário foi sobre a harmonização e a equalização (equilíbrio do volume) dos instrumentos feitos pelo grupo:

Professora Luciana – [...] eu queria comentar aquela harmonização daquela parte de piano e voz, ficou muito legal, deu ali uma virada paradigmática, ficou bacana. Depois a gente comenta outras coisas... Eu acho que o baixo tá muito baixo o volume, não sei se tu estás tocando baixo... O solo de guitarra, Prêsto, eu acho que tu podes ir levando ela na manha durante a música, mas no solo pode ser mais forte (Caderno de Campo, p.71).

Sobre o arranjo, na mesma parte que a professora Luciana havia comentado, o professor Luciano acrescenta:

quando fica só a voz e o piano, eu acho que ali vocês poderia explorar, intensificar um recurso expressivo que vocês quase que se arrependeram [...]. Tem que voltar o grupo só no refrão. Aquela segunda parte ali, tem que ficar só voz, eu quero ficar assim, incomodado, o arranjo se desmanchou na minha frente, foi cada um pra um lado. [...] Eu estou dando dicas pra vocês explorarem [aspectos] extramusicais. Vocês estarão fazendo um movimento de relaxamento. Como quem está abandonando. E daqui a pouco vocês voltam. Isso dá uma expectativa e força no arranjo, experimentem (Caderno de Campo, p.73).

Um aspecto observado pela professora Luciana foi a impositação de voz, sugerindo ao aluno Pepa La Sevillana que, “talvez”, ele “pudesse dar uma relaxada na impositação...” e propôs: “Vamos pra próxima? 10h55min! [...] Gravando!” (Caderno de Campo, p.73).

Este grupo tocou a música *Brasil*, de Cazuzza. Professora Luciana sugeriu outros instrumentos para o arranjo: “Eu vou dizer nessa aí, ovinho [instrumento de percussão] não! Não funciona com a coisa toda... Um pandeiro meia-lua ficava mais marcante, ou outra coisa, mas, ovinho não!” (Caderno de Campo, p.73).



Vídeo 4

Uma aluna de outro grupo pede a palavra e depois outros alunos e professores também fazem comentários a respeito da indecisão do gênero escolhido para o arranjo: “fazer um rock, uma coisa pesada”, “é que tá tudo misturado...”, “É um samba-rock”, “Nós estamos em negociação”, “No clímax do refrão parece um samba”, “Mas até pelos teus conselhos era pra gente fazer um vocal mais agressivo...” (Caderno de Campo, p.74).

Para os professores era importante que os alunos tivessem consciência do que se está fazendo, inclusive para a escolha dos instrumentos que participam de um arranjo:

Aluno João Bosco – É que eu não consegui pensar em nada.
Professor Luciano – Então, larga o violão e pensa em outra coisa. Porque da maneira que o arranjo conduziu tá sem espaço. O que não é nenhum defeito. Te libera pra fazer alguma outra coisa (Caderno de Campo, p.75).

c) Grupo 3 (Jazz)

O terceiro grupo sobe ao palco, a professora Luciana alerta para o horário: “Vamos lá? Olha, são 11:20 depois temos que guardar todos os equipamentos. Semana passada a professora saiu daqui às 12:30” (Caderno de Campo, p.77). O aluno cantor do grupo “Jazz” anuncia a música a ser apresentada pelo grupo: “Então a gente vai tocar *Fly me to the moon* e era isso...” (Caderno de Campo, p.77).



Vídeo 5

O grupo termina a música. Aplausos, a professora pede outra canção e o aluno diz: “Bah pessoal, a gente vai ficar devendo... A Rachel não veio...”. A professora comenta: “A Rachel não veio é uma boa desculpa [rindo]” (Caderno de Campo, p.78). O aluno guitarrista comentou então sobre o que o grupo sentiu falta de preparar para a música:

Aluno Joarez – Pois é uma coisa que tá faltando é arranjo, assim. A gente não parou pra escrever nada.
Aluno Mund Schneider – Pois é jazz não tem arranjo, cara [risos].
Professora Luciana – Pois é isso que o Mund Schneider tá falando ali... Tu ouviste?
Aluno – Não.
Professora Luciana – Que jazz não tem arranjo.

Aluno Larry Mostarda – É que standard significa padrão, é pegar o padrão e mandar ver.

Professora Luciana – Mas o quê que isso significa... Não tem arranjo, mas as pessoas tocam juntas muito, pra alguém pensar o negócio.

Aluno – É mais a gente não tem essa prática pra sair e...

Professor Luciano – Pois é, é que o caminho que vocês escolheram vai exigir de vocês em vez de horas seguidas de arranjo, horas seguidas de prática.

Aluno – É, mas é difícil... Todo mundo tem várias ocupações assim, pra... É bem difícil...

Professora Luciana – É por isso que eu digo se a gente aproveitar o horário da aula é o que nos resta... Se vocês aproveitarem bem essas 2:30 horas das quintas-feiras dá pra fazer coisa...

Aluno – Eu gostaria de ensaiar durante a semana, mas o pessoal da aula, enfim varias coisas... Trabalho, estudo...

Professora Luciana – É eu acho que a contemporaneidade é de aproveitar o tempo que falta pra todo mundo aproveitar o melhor possível...

[...]

Professora Luciana – Muito bem [aplausos para o grupo]. *The last but not the least...* (Caderno de Campo, p.79).

d) Grupo 4 (Dos feras)

O último grupo a se apresentar foi o grupo “Dos feras”. O grupo sobe ao palco. Zaquel começou a tocar o trombone e seus colegas passavam o som do baixo, acordeom, piano e guitarra. Os outros alunos conversavam. O aluno Larry Mostarda perguntou a Luciana onde estavam as escovinhas para tocar a percussão. Eles tocavam trechos da peça a ser apresentada.

Após tocarem a primeira música, as professoras comentaram duas posturas: a de não informarem o nome da música ao público e o fato de um dos instrumentistas estava posicionado de costas durante a apresentação. Um dos alunos justifica a causa de possíveis problemas do grupo:

Aluno Zaquel - Professora tenho que confessar em nome do grupo que ninguém trouxe as partituras completas. Então a gente não sabe a forma da música, mas eu acho legal que a gente conseguiu enganar direitinho.

Aluno Mund Schneider – Ninguém trouxe parte [partitura] nenhuma.

Professora Luciana – Vocês podem anunciar o nome das peças para o pessoal?

Aluno Zaquel – A gente pode tocar de novo? Essa é a *Coisa número 5*, do Moacir Santos (Caderno de Campo, p.80).



Vídeo 6

Os alunos seguem se organizando e tocam novamente a música:

Professora Luciana – E não vai ter a palinha da outra?
 Aluno Zaquel – A gente pode tentar. Alguém lembra a harmonia?
 Aluno Larry Mostarda – *Coisa* é o nome das músicas que o Moacir Santos deu, do número 1 ao 14, acho...
 Aluno Zaquel – A *número 4* tem uma percussão que lembra muito os candombes e a gente tentou fazer em latino jazz e a gente queria a opinião de vocês pra saber se ficou bom, se foi uma boa escolha... (Caderno de Campo, p.80).



Vídeo 7

O grupo “Dos feras” toca a *Coisa número 4*. Os colegas aplaudem ao final da execução. O aluno Zaquel esclarece que em determinada parte da música deveria haver “um improviso escrito, na verdade não é um improviso é uma convenção...”. A professora Luciana comenta: “Será que vão escrever hein? Não sei... [risos]” (Caderno de Campo, p.81). Na sequência ressalta:

Eu acho essa experiência que vocês passam é muito bacana pra todos nós... [...] E ver como vocês vão negociando... Daqui a pouco o Ravi começou a fazer o guiro na levada da guitarra. E coisas que a gente vê que tão rolando assim meio na hora... Depois [há] algumas coisas vocês podem sistematizar... Então eu acho que isso é uma questão [importante para o grupo observar]... Enfim vocês ensaiando, *né?* Todo mundo vindo aí mais... Como é que vocês não perdem essa fluência, essa liberdade, e sistematiza algumas coisas *né?* Sem perder essa coisa assim da hora, que é muito legal, que é assim muito fresca... Muito viva! Mas eu acho que alguns momentos podem ficar mais claros... Principalmente da forma dela... Daqui a pouco alguém bate ali na caixa pra avisar: ó, segunda... [risos] (Caderno de Campo, p.81).

O grupo explicou a negociação a respeito da forma musical levantada pela professora:

Aluno Zaquel – A gente achou melhor mudar a forma da música. O que o Moacir escreveu é A, A, B, A e depois o improviso de trompete e de trombone, só que é um improviso em dó menor com sétima não é em cima do tema. E depois entra no B.
 Professora Luciana – E vocês mudaram isso.
 Aluno Zaquel – E a gente mudou isso, eu gostei mais dessa forma viu?
 Aluno Mund Schneider – Ficou legal.
 Aluno Larry Mostarda – Alguém gravou aí pra gente lembrar? (Caderno de Campo, p.82).

O grupo segue comentando as combinações referentes às partes da música e o Aluno Larry Mostarda fala sobre ir além do arranjo original proposto pelo compositor:

O Moacir tem essas coisas, são músicas orquestrais, *né*? Quando tu fores ouvir, vai pegar a partitura, Zaquel trouxe toda a orquestração, então é uma música que tem muito arranjo de percussão, sei lá quantas percussões fazendo contraponto rítmico, enfim, vários sopros e tal... E uma coisa que é totalmente de tu fazer um improviso, tu fazer, dar uma experimentada que nem a gente fez aqui na verdade... Então acho que é legal, nós precisamos nos organizar, mas é bacana quebrar um pouco essa coisa do Moacir que é orquestral... (Caderno de Campo, p.83).

Ao encerrar a apresentação dos grupos, o professor Luciano avaliou o trabalho até então realizado:

Eu acho que tá muito bem como está até aqui, nessa primeira metade do semestre está atingido o propósito, ou seja, os grupos já tem uma identidade, já tão entrosados de certa forma e sabendo o que fazer e agora então temos que objetivar e intensificar a produção até o fim do semestre, vocês vão ter que chegar com os resultados... O mesmo tempo que vocês tiveram do início do semestre até aqui vocês terão de hoje até a próxima apresentação que ai vai ser oficial, é isso, a tua produção do semestre está aqui o nosso trabalho [...] (Caderno de Campo, p.83).

Conforme mencionado, o repertório a ser cumprido até o final do primeiro semestre era de quatro a seis músicas, já anunciado na primeira aula. Este seria um “produto” concreto que permitira avaliar a produção do trabalho coletivo entre professores e alunos.

7.2 Autoavaliação: assistindo ao vídeo da apresentação

A audição dos grupos realizada no meio do semestre foi gravada por mim para fins de avaliação posterior pelos alunos. Ficou combinado entre a professora Luciana e eu que as gravações da apresentação seriam trazidas nas próximas aulas e disponibilizadas para os grupos para que eles pudessem se ver e se ouvir. A intenção além de um registro daquele momento era proporcionar uma forma de autoavaliação dos grupos, sugerida pela professora Luciana.

O primeiro grupo para quem mostrei o vídeo foi o do “Jazz”, que ensaiava no ATC. Eu não tinha ideia de como seria recebido com o material e tão pouco se o grupo teria algum interesse em vê-lo. Ao propor esta ideia todos desceram do palco e se posicionaram em frente ao *notebook* que eu havia levado para mostrar o vídeo.

A aluna do grupo que havia faltado na apresentação se mostrou interessada em ver o que tinha acontecido.

Ouvindo a gravação a avaliação dos alunos era a de que: “Na hora pareceu ser melhor...” ou “aconteceu o seguinte: nas aulas a gente tocou bem melhor isso...” (Caderno de Campo, p.89).

O segundo grupo a assistir ao vídeo foi o grupo das “Músicas de Protesto” que naquele momento estava acompanhado da professora Luciana:

Professora Luciana – Olha, o Jean trouxe o vídeo daquele dia, vamos ver?
Alunos – Vamos.
Aluna – Ah, eu tenho medo de ver... [risos] (Caderno de Campo, p.109).

Depois que os alunos assistiram ao vídeo, alguns fizeram a seguinte avaliação:

Alunos – Ó, saiu, saiu...
Aluna – Eu acho legal fazer aquele negócio [gesto] pra gente não ter que ficar se olhando...
Professora Luciana – [...] Nada de partitura no final do semestre...
Aluna – Não...
Aluno Prêsto – É decorado, que nem no clássico que tem que tocar com partitura lá...
Professora Luciana – Deixa só eu comentar um negócio...
Aluno Prêsto – Botar [a partitura] no chão, no chão, de repente, *né?*
Professora Luciana – Eu acho que, particularmente tá, mas isso é uma coisa... Tudo o que a gente diz vocês fazem ou vocês não fazem, porque vocês é quem tem que decidir...
Aluno Pepa La Sevillana – A gente já percebeu... [risos]
Professora Luciana – Por exemplo, tu re-harmonizaste ali aquele *intermezzo*, aquela seção ali de piano *né?*
Aluno Nicolas – Uhummm.
Professora Luciana – Então ele já alterou toda... A cor, usando uma expressão Radamés Gnattali, [risos] e daí tu começaste a cantar sem essa coisa mais assim, [voz] colocada... E eu gostei que tu cantaste mais leve, sem essa colocação... Eu não sei se é uma questão de estilo... (Caderno de Campo, p.109).

O vídeo permitia aos alunos e professores ver/ouvir/refletir/fazer novamente. A professora pediu a Pepa La Sevillana que cantasse sem a impositação de voz. Segundo suas palavras com uma colocação mais “natural”, mais “leve”, ao que ele argumentava:

Aluno Pepa La Sevillana – O problema é que isso é uma colocação de palato... Eu não sei se eu vou conseguir...
Professora Luciana – É claro que vai conseguir...
Aluno Pepa La Sevillana – É que eu acho que eu vou fechar a voz...

Aluna – E será que eu faço uma coisa oitavada?

Professora Luciana – Eu acho que vocês podem tentar... (Caderno de Campo, p.109).

Os alunos cantores voltaram a cantar acompanhados pelos colegas.

Professora Luciana – Quando a gente faz esse *backing vocal* que chama homo rítmico, que é assim, paralelinho, tudo juntinho, fica espetacular. Esses dias eu até ouvi uma canção do Jorge Drexler com uma cantora e eu achei incrível. Como eles fizeram tão perfeita a métrica do fraseado, sabe?

Aluno Pepa La Sevillana – É que a gente tem que fazer se olhando... Eu tenho que ficar te olhando o tempo inteiro...

Aluna – Eu estava fazendo o, o, o [canta um trecho da música].

Aluno Pepa La Sevillana – Eu faço vocalizes livres (Caderno de Campo, p.110).

A professora Luciana sugere a escrita desse trecho:

Professora Luciana – Temos que escrever isso pra ver... Esse vocalize está baseado em intervalos... Porque o quê que acontece... As 3^{as}, 5^{as} e 8^{as} reforçam a harmonia que já está aí. A gente precisa abrir isso.

Aluno Pepa La Sevillana – Eu tentei, mas não consegui (Caderno de Campo, p.110).

Na sequência, os alunos assistiram ao vídeo da execução da música *Brasil*. Comentaram a impostação de voz e a performance do grupo. O cantor comentou que gostaria que tivesse “mais samba” na música. Quando o guitarrista entrou na música percebeu, assistindo ao vídeo, que tocara a nota errada. Desculpou-se com o grupo ao se ouvir.

O cantor disse que sentia a falta de uma escola de samba tocando e a professora Luciana disse que eles têm todos os instrumentos, é só quererem aprender a tocar. Comentou sobre a possibilidade de ensiná-los. O cantor comentou que não sabia tocar nem ovinho, mas que estava tentando.

Eles seguiam ensaiando a música enquanto comentavam o vídeo. Voltaram a cantar um trecho que pareceu problemático na gravação. Uma passagem que parecia não estar bem resolvida para a entrada da voz. A professora Luciana perguntou:

Professora Luciana – Como é a melodia nessa parte?

[Os alunos cantam]

Professora Luciana – O meu comentário sobre o ovinho é que ele é meio yang. Ele é um pouco feminino, sutil. Acho que funciona super bem, mas nessa não. Acho que nessa poderia ser um tamborim...

Aluno Pepa La Sevillana – Isso sim, mas eu não sei...

Professora Luciana – Mas eu te ensino... Nicolas, vamos de antes, na parte da voz... (Caderno de Campo, p.111).

O aluno pianista Nicolas toca a parte em que houve o problema na gravação e é interpelado pela professora:

Professora Luciana – Que nota é aquela? Um mi bemol?

Aluno Nicolas – Isso! E a outra é um si bemol.

Professora Luciana – A quinta... Então tu vais segurar esta quinta pra ter como referência na entrada da outra parte da música (Caderno de Campo, p.111).

Eles conversam e resolvem essa questão harmônica, mas a professora Luciana observou que não havia sido resolvida ainda uma parte rítmica que parecia ter problema na música. Pediu então para que os alunos executassem o trecho novamente. Depois de tocarem eles chegaram à conclusão de que um deles estava atacando uma nota na hora errada e a professora justifica: “Essas transições funcionam se saem direito. E isso depende da intenção que a gente quer dar. Pode ser deixar uma pontezinha frouxa. Mas de qualquer forma tem que ser limpa” (Caderno de Campo, p.111).

Essa conversa remeteu a professora a um assunto tratado em outra disciplina também ministrada por ela:

Bom, aí é o que nós queremos fazer. Música popular com dinâmica é o que a gente quer. O que se faz hoje na música popular para ter dinâmica é por e tirar instrumentos do arranjo. E ontem a gente ouvindo o Pixinguinha na aula [de Música Popular Brasileira] a gente viu que na orquestra isso acontece com madeira, flauta, cordas (Caderno de Campo, p.111).

O terceiro grupo a assistir o vídeo foi o “Dos feras”. Neste dia, Zaquel foi o primeiro a chegar e pediu para assisti-lo, mesmo estando só. Depois de assistir à primeira música comentou:

Aluno Zaquel – A primeira coisa que eu já acho que pode ser melhor é essa nossa “linckagem” [ligação]... Isso é um problema da matéria mesmo [da disciplina] por que ela faz a gente só trabalhar aqui... A gente não tem muito contato fora daqui, mas isso é uma culpa nossa também... A gente tá muito desentrosado, saiu bem, mas acho que a gente tá desentrosado. Tipo, a gente passou uma ideia de estar tudo sob controle, mas tá tudo errado, não é nada disso que a gente combinou. Tinha um solo de piano antes de entrar o solo da gaita, não rolou... Então, pra mim foi mais a forma da música que ficou desconectada. O som tá legal, pro meu gosto a guitarra não precisava ser tão transparente como estava, mas isso é uma coisa que a gente tem que conversar com o grupo.

Jean – E como é que foi a combinação do arranjo com o grupo?
 Aluno Zaquel – Esse arranjo é muito parecido com o arranjo oficial [me mostra a partitura] (Caderno de Campo, p.104).

A discussão com este grupo permitiu que o aluno Zaquel manifestasse a sua ideia sobre a Disciplina PMC:

A ideia da matéria de prática musical coletiva é você praticar a música popular, uma das ideias né? Em minha opinião. E não adianta nada a gente chegar aqui e pegar o livro de Moacir Santos com as *10 Coisas* e fazer exatamente como está aqui, conforme os arranjos, exatamente como estão escritos. Eu nunca fui dessa ideia, eu sempre acho que música é uma coisa que é nova sempre, que sempre se renova (Caderno de Campo, p.106).

O aparente descompasso entre uma prática musical baseada na tradição escrita da notação musical e o interesse criativo em mudar a composição revela uma maneira de pensar sobre as “dimensões reprodutivas” e aquelas “interpretativas ou improvisatórias da performance” (COOK, 2007, p.17). O não querer fazer os arranjos “exatamente como estão escritos” pode revelar um modo fluido de entender a performance como um ato criativo.

Enquanto assistíamos a gravação da *Coisa número 5*, chegou o aluno Barbieri, pianista do grupo. Eles seguiam assistindo o vídeo e sugerindo frases musicais para acrescentarem a música. Zaquel resume o seu entendimento sobre a audição: “Olha, o único problema que eu vejo mesmo nas músicas é que temos que ensaiar mais... Quando ouvi a *número 5* o que eu senti é que ficou vazia em alguns momentos” (Caderno de Campo, p.106).

O último grupo a assistir as gravações foi o das “Músicas bregas”. Perguntei a eles sobre assistirem ao vídeo, ao que responderam: “Ah tá, ótimo vamos ouvir...” (Caderno de Campo, p.95). Os alunos assistiram a apresentação de *A deusa da minha rua*. Surgiram comentários como: “Acho que se a gente tocasse de pé seria melhor”, “Ficou legal essa coisa do violão...”, “Eu achei legal!”, “A instrumentação tá legal!”, “saiu melhor do que eu pensei...” (Caderno de Campo, p.95).

Eles ouvem a segunda música apresentada pelo grupo: *A namoradinha de um amigo meu* e comentam sobre a introdução: “Báhhh... Vamos ter que estudar isso aí!”, “pow, assim tu me quebra Alemão... [referindo-se a uma entrada do cantor que não tinha sido combinada]”, “Essa aí foi boa” (Caderno de Campo, p.103).

Essa atividade propiciou que os alunos pudessem também avaliar o que os professores haviam sugerido/comentado no dia da audição sobre os grupos:

Aluno Hermann – Agora vendo o vídeo eu concordo com os professores. Ele [Alemão] exagerou um pouco com os gestos mesmo.

Aluna Vanessa – É. Eu acho que ele tem que ter mais dinâmica... Não tem um movimento no meio, é meio brusco.

Aluno Adamastor – Aquela hora que eu falei ali é que ele deu um berrão tri alto, assim, báh... E eu me assustei!

Jean – Gostei muito da percussão que tu fazes com o violão nesse blues... E naquela outra música a intenção do bandolim... E isso a professora comentou hein?

Aluno Hermann – É? Comentou?

Jean – Sim (Caderno de Campo, p.103).

Assistir à gravação parece ter sido também uma estratégia para gerar a reflexão e a autoavaliação dos alunos sobre suas práticas musicais coletivas. Os alunos pareciam reconhecer “o aspecto de comunhão” quando se viam praticando música juntos manifestando as necessidades de orientarem seus gestos e atos - geralmente pensados de uma forma individual - para o coletivo dos grupos (COOK, 2007, p.14).

8. ENSINAR/APRENDER NO CURSO DE MÚSICA POPULAR

8.1 Sobre a concepção de ensinar

Para Schutz (1964) a maior parte do conhecimento musical, como a do conhecimento em geral, é de origem social. Ele diz respeito à coleção de experiências que se referem indiretamente a todos os seus semelhantes, em um passado ou presente, que foram constituídos a partir de seus atos ou pensamentos que contribuíram para a edificação do seu conhecimento. O que se aprende dos professores e o que eles aprenderam dos seus; o que se aprende com outros músicos a partir das suas performances; o que se apropria das manifestações do pensamento musical dos compositores, tudo é conhecimento.

A noção de ensino de música percebida durante o trabalho de campo incluía o colaborar e o experimentar. Sempre que presenciei e ouvi um professor “ensinando” algo na disciplina de PMC 1 para os alunos, foi em um tom de colaboração com algum conhecimento ou ideia prévia que aquele aluno já concebia. No entanto, chamou-me a atenção o fato de os professores lidarem com uma prática de ensino, de maneira a valorizarem esse conhecimento do aluno e os complementarem ou retificarem, quando necessário, de acordo com os seus saberes. Um diálogo entre a professora Caroline e um aluno, retrata essa liberdade tanto de perguntar quanto de responder, sem perder a essência do que ambos estão se prestando a fazer:

Professora Caroline – Tá, fala a verdade [pergunta para o cantor do grupo].
O que tu estás achando dessa música?

Aluno cantor – Acho que vai ter que mexer na tonalidade dela. Ela é tri grave na real... [diz o cantor do grupo] (Caderno de Campo, p.47).

As perguntas e a liberdade criada entre os alunos e professores faziam com que as aulas se tornassem um grande espaço de experimentação. Este fato também ia sendo percebido pelos professores que se sentiam à vontade para contribuírem conforme as necessidades de cada um. No exemplo a seguir, os alunos tocam a música *Brasil* e a professora Luciana faz comentários sobre o timbre da guitarra:

Professora Luciana – Tá bem. Naquela hora do breque que parece que tem um salto do pedal [efeito].
 Aluno Prêsto – Ah... É... É que tá sobrando mesmo...
 Professora Luciana – Tá, mas então tu tens que conseguir secar... [cessar o som do efeito do pedal – controlá-lo]
 Aluno Prêsto – Ah tá, claro!
 Professora Luciana – Porque *está* sobrando (Caderno de Campo, p.51).

Em outro exemplo, a professora Luciana encontra o grupo que está com a professora Caroline e comenta a performance do grupo:

Professora Luciana – Como estão vocês aqui?
 Aluna Vanessa – Estamos indo...
 Professora Luciana – Como é que tá? Não podem fazer uma amostrinha?
 Aluna Lídia – A gente pode continuar fazendo o que a gente *tava* fazendo e tu *vai* ouvindo, pode ser?
 Professora Luciana – Pode... Olha aí viu? Eu só atrapalhando... Vai fundo!
 Aluna Vanessa – Alemão canta! Canta que aí eu vou te mostrar o que eu queria...
 Aluna Lídia – É só tu continuar cantando [fala pra Alemão] ai eles vão entrar cantando também... É isso.
 Aluna Vanessa – É só isso. Vai do [trecho da letra que diz] “infeliz da minha amada” daí eu vou entrar contigo no “ela é rica e é pobre”, só pra gente ver se dá (Caderno de Campo, p.55).

A professora Luciana vendo a combinação diz pra Alemão:

Professora Luciana – Tu podes fazer aí gestual até todo mundo incorporar [o ponto de início da música].
 Aluno Alemão – Sim... Às vezes eu dou de líder...
 [eles tocam novamente a música]
 Aluno Adamastor – Beleza, desta vez deu certo!
 Aluno Alemão – Vamos mudar umas notinhas para encaixar na harmonia... (Caderno de Campo, p.56).

A professora Caroline chega e comenta que não viu esse grupo ainda e pede pra que eles toquem novamente. A professora Luciana avalia:

Professora Luciana – [fala com sotaque português] Ficou muito legal essa guitarra de fados, tipo uma guitarra... Ficou uma coisa assim...
 Aluno Hermann – Feio... [rindo]
 Aluno Alemão – Tá, mas tipo assim, no teu solo tem que ser uma coisa com *drive* [timbre pesado de guitarra]...
 Aluno Adamastor – Certo, certo... (Caderno de Campo, p.56).

A pedido da professora Caroline eles tocam a música desde o início. No final da música o cantor sugere que se faça um retardando.

Professora Caroline – Tá bonito. Teve só um momento ali que parece que, não sei o quê que aconteceu... Parece que vocês dois estavam... Ah... Na verdade tu estavas com uma cara de “onde é que eu”... Na verdade eu ia perguntar: está tudo certo ali?

Aluna Vanessa – É...

Professora Caroline – Sim, vocês estão [ensaiando]... Tu não vais cantar de costas *né?* [pergunta pra Alemão]

Aluno Alemão – Não, não, é só...

Professora Caroline – Tecnicamente duas coisas que eu queria te dizer, tu podes reger menos, tu és o intérprete e tu estavas regendo muito...

Aluno Alemão – Não, aqui é justamente pra marcar o tempo porque a gente *tava* se perdendo...

Aluno Adamastor – É a gente *tava* ensaiando.

Professora Caroline – Eu sei... É que semana que vem vocês... [referindo-se à apresentação]

Aluno Adamastor – A gente vai ensaiar mais no meio da semana... (Caderno de Campo, p.56).

Os professores no desenrolar das aulas iam registrando qual seria o papel dos professores encarregados da disciplina PMC 1. Um trecho do diálogo da professora Caroline com o aluno Alemão mostra o papel dos professores de “conversar” com os alunos avaliando o resultado, sugerindo gestos, e procedimentos para melhorar a performance musical:

Professora Caroline – Gente eu acho que está bonito, mas é que o nosso papel aqui é conversar com vocês *né*, não é... Ela perguntou se está bonito, e eu acho que tá super... Eu acho que o canto está super expressivo, eu gostei das vozes e essas coisas que eu estou falando é só pra deixar mais bonito ainda, vocês vão mostrar pros outros... Então, é porque às vezes eu falo como cantora. Eu também de vez em quando eu estou regendo, eu estou fazendo um gesto que é pra dizer pra mim... Coloca [a voz] mais aqui... E a gente tem que cuidar disso e se alguém não te diz isso... O cantor lírico faz isso [o gesto] como que pedindo pra abrir espaço...

Aluno Alemão – É que na hora...

Professora Caroline – Na hora eu acho assim, tu tens que deixar o teu corpo como está a tua voz. Eu ia te dizer só uma coisinha sobre a articulação que tem a ver com essa pausa que, é claro, vocês vão combinar, vão ensaiar, do: “sonhar...” [referindo-se ao trecho da música]. Em algumas outras vezes no meio tu estás fazendo essa articulação e eu acho que se tu fizesses a frase inteira ia ter um efeito expressivo maior... Só que eu não estava olhando a letra agora e... [canta mostrando] (Caderno de Campo, p.57).



Exemplo Musical 4

Professora Caroline – Expressivamente fica mais bonito se tu não respirares no meio.

Aluno Alemão – É que cada vez eu canto diferente.

Professora Caroline – Sim, é só uma dica que eu estou te dando que fica melhor para interpretar se tu cuidares disso. É um detalhe, mas acho que vale a pena tu cuidares...

Aluno Alemão – Sim, é claro (Caderno de Campo, p.57).

As cenas descritas encontram eco na reflexão de Schutz sobre o significado das experiências que “não é mais do que aquele código de interpretação que as vê como comportamento. Assim, também no caso do comportamento somente o que já está feito, terminado, tem significado. [...] Só a experiência percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea tem significado” (SCHUTZ, 1979, *apud*, OLTRAMARI, 2005, p.5).

8.2 Sobre o papel do professor na visão dos alunos

Em conversa com um dos grupos formados na Disciplina PMC 1 eu questionava o que havia mudado para eles desde o início do curso. Alguns alunos manifestaram-se sobre a sua expectativa a respeito da disciplina. As respostas foram diversas sobre a maneira como a disciplina transcorria. O aluno Hermann entendia que “essa disciplina é o tronco do curso” (Caderno de Campo, p.97). Outros, como Adamastor, gostariam que o ensino musical fosse mais dirigido, centrado no professor e em suas escolhas:

O que eu já achei na verdade dessa cadeira, e eu até já comentei isso com Caroline, é que eu acho que eles nos deram muita liberdade nessa cadeira e eu esperava que fosse diferente. Começou tipo: tá agora vocês façam o repertório que vocês querem e escolham aí e se virem... E eu esperei que fosse ser bem mais rígido, que eles nos trouxessem: vocês tem que tocar isso, isso e isso o arranjo é esse, esse e esse e eu sinto que eu apreenderia muito mais se fosse assim... Sabe? (Caderno de Campo, p.97).

O aluno continua sua fala, justificando e revelando sua concepção de aprender e o que esperava dos professores:

Porque isso aqui [a formação dos grupos] é como se fosse uma banda, né? Tipo banda eu já tenho e já sei como é que é. Se eu quero tocar numa banda de rock eu vou lá e monto uma banda de rock. Agora, em questão ao aprendizado... Eu queria aprender mais música aqui, acho que eu vou aprender música tocando coisas que eu não conheço né? Enfim arranjos que sejam novos pra mim... Que sejam coisas diferentes... Eu esperava mais isso dos professores, entendeu? [...] E que eles trouxessem material e a gente fosse trabalhar em cima daquilo (Caderno de Campo, p.97).

Para Adamastor, não correspondia exatamente ao que esperava aprender:

Na questão da música popular que seria essa cadeira em específico [prática coletiva], eu esperava que... Porque, eles estão esperando coisas da gente... A gente tá vindo aqui e a gente tá tendo que mostrar coisas... E pra mim isso é uma maneira... Assim, não era o que eu esperava aprender, sabe... Eu esperava aprender com eles me trazendo material: ah, aqui tem um chorinho, sabe, toca um chorinho. Que pra mim é totalmente novo, sabe, tipo tem um samba, enfim, justamente... Eu não sei o que os professores esperam do curso pra poder dizer: ah não, é isso aí exatamente o que eu quero... E a gente ir atrás sabe... E aqui tá parecendo muito mais nós do que eles... E eu queria mais o professor presente...

Aluno Hermann – Eu concordo. Eu acho legal a gente criar assim e tal, mas eu tive esse desfalque na outra cadeira que eu tive... Que era mais assim: ah, façam... Só que era no último ano, no terceiro ano [de outro curso] (Caderno de Campo, p.99).

Em relação aos projetos e organização dos grupos durante a disciplina de PMC 1 a aluna Lídia opinava:

Eu acho que [os professores] tinham que apresentar alguns projetos, algumas opções... Tipo... Choro... Quem gosta? E formar os grupos conforme os interesses... Porque aí eu e o Adamastor teríamos o mesmo interesse... Porque é difícil manter um grupo quando as pessoas não querem a mesma coisa (Caderno de Campo, p.98).

A sugestão da aluna procura conciliar uma direção a ser dada pelos professores que contemplasse os interesses dos alunos, acreditando ser mais fácil formar e manter os grupos por um interesse comum, ao que o aluno Hermann se opunha:

Aluno Hermann – Os interesses são o de menos eu acho que é um pouco o contrario... A gente tá conseguindo... Porque o lance de tocar com outro de outra área assim... É legal... É proveitoso.

Aluna Lídia – É que eu acho que é à vontade. Se eu e o Hermann a gente toca metal e tá a fim de tocar choro naquele semestre ele vai tocar... Ele vai se dedicar agora se ele não tá a fim de tocar numa cadeira que ele não quer, ele não vai se entregar (Caderno de Campo, p.98).

Uma solução sugerida pelo professor Luciano apontava para a possibilidade da equipe de professores dessa disciplina ser ampliada para que os grupos tivessem orientações específicas por famílias de instrumentos:

O ideal seria se a gente tivesse pra essa disciplina no meu modo de ver uma equipe com 4, 5 ou 6 professores que tivesse um professor percussionista que pudesse atender o aluno, não com aula de percussão individual mas uma orientação: “vai tocar *cajón*, assim... para ai... faz assim... mostra, pratica... dá meia dúzia de exercícios, pratica isso aqui...” dentro do trabalho coletivo um olhar especializado. Mas não tem e não tem

perspectiva de ter. Então, talvez um dia isso se justifique de ter mais um ou dois professores na disciplina cuidando disso (Caderno de Campo, p.29).

Se surgiam críticas feitas ao modo de participar dos professores, mais flexíveis e aparentemente pouco participativos, no entanto, outros alunos entendiam que esse posicionamento também favorecia o aprendizado, sem entenderem que isso seria uma falha. Comparando com o Bacharelado em violino, entendiam que os alunos do Bacharelado em Música Popular estavam participando na construção do curso:

Sim, porque os caras que entram tipo pra fazer aula de outros cursos tipo violino ele sabe que vai tocar repertório clássico de violino, né? Aqui a gente chegou e não sabia nada! E ainda não sabe, mas o interessante é que a gente tá podendo influenciar em como o curso realmente vai ser (Aluno Adamastor, Caderno de Campo, p.98).

8.3 As demandas dos alunos

Vanessa, formada em pedagogia se valia da sua formação acadêmica anterior para questionar alguns fatos que ela percebia como falhos em algumas proposições específicas da disciplina PMC 1, neste caso, sobre o projeto musical sugerido como tarefa do primeiro semestre aos grupos. Vanessa sentia “mais falta da teoria, da base”, esclarecendo:

Porque tudo bem que a gente faça um projeto e tudo, mas o que é um projeto musical? Como se faz um projeto musical? Quais são as fundamentações que a gente tem que ter pra isso? Como é que se escreve um projeto, entendeu? E a gente chegou aqui e: ó, façam um projeto, tá e aí? E aí eu até perguntei: eu sou professora, eu faço um projeto conforme a pedagogia? Porque aí o projeto é todo baseado na teoria, conforme a teoria que eu estou usando eu vou fazer um projeto. Mas qual é a nossa teoria aqui? Aquilo que eu sei? Então pode ser qualquer coisa. Então eles não podem exigir certas coisas, porque é o que eu sei ou o que eu quero fazer. Aí é estética então. O que eu gosto ou o que eu não gosto de fazer. E eu acho que faltou um pouquinho isso nessa cadeira do coletivo. Porque a música coletiva? Pra que? Eu sinto falta disso, de me dizerem por que eu estou fazendo isso, entendeu? (Caderno de Campo, p.100).

Faltar a base para a aluna significava esclarecimentos a serem dados pelos professores do “porque que a gente tá fazendo isso”, e exemplificava:

Aluna Vanessa – É primeiro semestre, pelo menos me deem um texto de duas páginas pra eu me sentir mais segura do porque que eu tô fazendo isso... Mas talvez a estrutura da UFRGS não seja essa e eu tô acostumada com isso, e isso pra mim faz diferença... Como a gente tem que formular o objetivo, qual vai ser a avaliação? (Caderno de Campo, p.101).

A possível falta de planejamento pedagógico da disciplina PMC 1 e explicitação da fundamentação teórica por parte dos professores aos alunos encontrava eco na fala de outros alunos:

Jean – Essa é uma cadeira [disciplina PMC 1] de uma série.

Aluna Vanessa – Sim, mas como primeira deveria ser pelo menos a fundamentada né? A gente não tem nenhuma fundamentação pra começar a fazer isso. E é isso que me deixa nervosa. Porque aí chegam, desculpa, mas uma crítica, não só de mim, mas dos grupos em geral: criticando, criticando, criticando... Mas tá e aí? Porque estão me criticando se eu tenho que escolher o que eu quero fazer?

Aluno Adamastor – É, exatamente.

Aluno Hermann – É.

Aluna Vanessa – Não reclama.

Aluno Adamastor – Tem que escolher sem base nenhuma, sem nenhuma orientação... Aí o cara vem dizer do detalhezinho do detalhezinho.

Aluna Vanessa – Porque eu achei bonito, é o que eu quero...

Aluno Adamastor – Talvez eu pense que poderia ser assim: bah tu tem que fazer essa música e no final da aula ter que apresentar... Mas aí...

Aluna Vanessa – Mas não tem uma fundamentação... Se pelo menos a gente soubesse como montar um grupo, o quê que eles querem, qual a justificativa? (Caderno de Campo, p.99).

A aula de instrumento individual, que falta faz?

Uma queixa frequente era feita à proposta da prática de música coletiva ser entendida como substituta à necessidade da aula individual de instrumento segundo a nova ênfase em MP. Com o passar do semestre, tive contato com alguns alunos que estavam pensando em trocar de ênfase. Alegavam não estarem se encontrando na ênfase devido à falta de aulas de instrumento.

Outros alunos reconheciam as razões dos colegas reforçando algumas posições em relação a uma possível troca de ênfase: “Por exemplo, Nicolas, o cara já sabe todas essas coisas... Ele vai tocar e o lance da banda, fá, ré, mi... Tudo gavetão... *Pô*, sair de casa de manhã pra fazer isso” (Aluno Larry Mostarda, Caderno de Campo, p.139).

Porém, outros depoimentos como o do aluno Larry Mostarda afirmava:

Para mim tá sendo legal que eu tô tocando um instrumento que não é meu... Os outros que aguentem... Eu imagino que no futuro, que o maestro aquele da Farroupilha, o Chumbinho que tá nos vendo tocar... Aí tendo um cara pra monitorar e dar ideias pra dar vendo o cara tocar... Isso é muito legal... E tem a velha história de que é o aluno que faz o lance... Se ele faz isso há 400 anos e tá a fim de tocar, isso é que importa (Caderno de Campo, p.139).

Esses comentários trazem novamente a questão presente nos cursos de música popular que é como lidar com os alunos profissionais que já atuam? Qual seria o papel de um curso de Graduação dessa natureza, qual a didática a ser adotada pelos professores?

8.4 Avaliação por e-mail da disciplina

Ao longo do primeiro semestre da disciplina PMC 1, alunos e professores conheceram-se e experienciaram seus modos de dar aula, de aprender, de conviver e resolver situações a partir de negociações. O conhecer-se mútuo foi importante para que ao final deste semestre, já se pudessem observar questões a serem corrigidas e/ou reforçadas para o segundo semestre.

Foi nesta ocasião, ao final do primeiro semestre, que surgiu o desejo de ouvir os alunos sobre essa disciplina. Por iniciativa dos professores foi enviado então um e-mail para os alunos com algumas questões a respeito da disciplina de Prática Musical Coletiva 1.

Entre elas estavam as questões: Como você vê seu processo individual de aprendizagem na disciplina de Prática Musical Coletiva? Quais críticas, sugestões, elogios, você poderia dar em relação ao formato das aulas (prática em diferentes grupos, avaliações em grande grupo, circulação de professores, repertórios escolhidos, etc...). Que sugestões você faria para o próximo semestre?

Dos 24 alunos, 15 responderam às perguntas. Essas avaliações foram repassadas a mim por e-mail, pela professora Luciana. Os dados vieram em uma tabela, mantendo o anonimato dos seus participantes, com o título de Avaliação Mapa. O intuito do compartilhamento destas informações foi o de colaborar com mais dados a respeito da construção da disciplina.

As respostas sugeriram que a troca de experiências entre os alunos, advindos de diferentes vertentes e vivências musicais, colaborou para o acréscimo de conhecimento trocado por eles, conforme o depoimento a seguir:

A disciplina de Prática Coletiva foi bastante construtiva para meu processo individual de aprendizagem, visto que tive oportunidade de trocar ideias e trabalhar com colegas/músicos de campos de experiência e estilos diversos (Avaliação Mapa, p.10).

Além da diversidade de estilos o fato de haver no grupo músicos com muita experiência colaborou para que os alunos fizessem uma avaliação positiva da disciplina:

Eu vejo de maneira positiva [a disciplina PMC 1], pois a troca de experiências e a aprendizagem entre os colegas é muito boa. Tive a oportunidade de fazer parte de um grupo com músicos experientes e de muito boa qualidade, isso me possibilitou aprender muito com eles, desde a escolha do repertório, com um compositor que eu não conhecia tanto (Avaliação Mapa, p.5).

O aprender apareceu muito relacionado à convivência com o grupo, deixando claro que o foco da disciplina não estava na questão técnica ligada ao instrumento como aparece em outros comentários:

Acho que evoluí muito com essa disciplina, talvez não no sentido de técnica e, sim, de convivência com um grupo variado onde cada um ali defendia diferentes estilos musicais e essa experiência me fez crescer muito ao longo do semestre (Avaliação Mapa, p.10).

Senti que poderia ter sido melhor. Talvez pela falta de um desafio considerável para o meu nível teórico e técnico, eu não me dediquei tanto quanto poderia. Como um grupo, trabalhamos bem, usando a democracia e o bom senso na elaboração do repertório e dos arranjos. Porém, como instrumentista, eu sei que poderia ter me dedicado muito mais. Sinceramente, fiquei desanimado com a maneira como a disciplina foi estruturada (Avaliação Mapa, p.1).

O fato de a disciplina ser organizada em grupos não teve uma avaliação unânime, já que para alguns alunos havia a expectativa de terem aulas individuais de instrumento:

Uma coisa que aconteceu nessa cadeira é: "tá, vamos brincar de banda?", ou seja, não vamos ter aulas individuais de instrumento. Muitos de nós já trabalham com música e desenvolver um repertório é como preparar uma *gig*, assim acontece que há um certo desinteresse. Por isso acho que

aprofundar um pouco mais a "teoria" do repertório - em grupo - pode engajar mais as pessoas (Avaliação Mapa, p.2).

Em relação às críticas, sugestões, elogios ao formato das aulas (prática em diferentes grupos, avaliações em grande grupo, circulação de professores, repertórios escolhidos, etc...), as respostas revelaram uma necessidade sentida por parte dos alunos quanto à atenção que gostariam de receber dos professores:

Imagino que, para um melhor aproveitamento da disciplina, seria interessante que os professores conhecessem melhor as dificuldades técnicas de cada aluno, e que pudessem sugerir repertórios, exercícios, estudos, que contribuíssem para o desenvolvimento musical de cada um (Avaliação Mapa, p.1).

Esta atenção é entendida como um maior acompanhamento das aulas por parte dos professores e a necessidade de alunos e professores conversarem mais:

Acho que uma coisa boa seria haver mais uma ou duas aulas com todo o grupo para conversar sobre a proposta de repertório. Os grupos poderiam apresentar para os colegas as suas intenções, porque escolheram determinado repertório, o que pretendem tocar.... Trazer partituras para os colegas verem e poderem sugerir outras coisas. [...] Penso que essas coisas poderiam ser conversadas em grupo de uma maneira a construir juntos (Avaliação Mapa, p.3).

Esse mesmo aluno sugere aos professores que "ouçam mais os alunos, perguntem o que eles fazem, por que tipos de música se interessam".

Quanto às sugestões para as aulas do primeiro semestre da ênfase de Música Popular:

Sei lá, imagino, por exemplo, uma primeira aula: todos trazem seu instrumento e de uma maneira informal - em círculo (o palco inibe um pouco) - mostram alguma música que gostam de tocar... O que andam escutando... Enfim, uma vivência que pode ser estimulada para que os alunos se sintam estimulados a trazerem sua bagagem musical para a universidade, afinal o curso de música popular é o único em que cada músico tem uma vivência totalmente diferente da outra (Avaliação Mapa, p.2).

Houve também alunos que sentissem falta de uma participação mais diretiva dos professores:

Gostaria de sugerir que para o próximo semestre fosse imposto algo mais definido em relação a “projeto” ou a “repertório”, pois aí teríamos um embasamento melhor de como trabalhar as canções e sobre o que elas têm que necessariamente dizer (Avaliação Mapa, p.3).

A palavra “imposto” aparece nesta citação e vai de encontro à maneira como a disciplina foi sendo construída. A imposição não é o modo como os professores entendem que os alunos devam estudar, pois, entendem que o espaço para a criação e composição deve ser aberto e livre. Porém, percebe-se aqui que não é uma unanimidade entre os alunos quanto a esta construção, como já delineado. A cobrança em relação à participação dos professores passa também pela indicação do conteúdo a se estudar, como e a quando apresentar os trabalhos. O trecho a seguir reforça o desejo de maior acompanhamento dos trabalhos dos alunos pelos professores:

Acho que os professores deveriam participar um pouco mais dos ensaios, estar mais junto no processo todo, dando sugestões e apontando outros caminhos (Avaliação Mapa, p.3).

Já outro aluno fala sobre a expansão do seu conhecimento musical a partir da experiência de os professores circularem entre os grupos:

Eu acho que a cadeira [Disciplina PMC1] é muito legal e que a circulação dos professores é excelente, pois cada um coloca o seu ponto de vista, e isso, de certa forma, expande o nosso pensamento musical, que pelo menos pra mim, às vezes fica atrelado a determinadas coisas (Avaliação Mapa, p.5).

Sobre a formação e continuação da formação dos grupos, os alunos trouxeram um posicionamento diverso:

Manter os mesmos grupos que já foram formados para observar a evolução de cada grupo e a melhora do entrosamento entre os componentes, além de já definir algo para ser feito no projeto (por exemplo: um repertório padrão ou um tema padrão para ser trabalhado em cada grupo) (Avaliação Mapa, p.3).

Outro aluno solicitava que os professores mesclassem “os grupos para que todos possam ter experiências diferentes no próximo semestre” (Avaliação Mapa, p.10). Ainda sobre os grupos, um terceiro aluno sugere um novo critério de formação dos grupos:

Eu penso que os grupos seriam mais proveitosos se fossem formados por interesses comuns. Por exemplo: os professores poderiam dar várias opções de grupos: Forró, Frevo, Salsa, MPB, Rock clássico, Heavy Metal, Pop Rock e cada pessoa se “inscreveria” em um dos grupos temáticos. Os estilos poderiam ser estudados a fundo, poderia ser feita uma pesquisa, e por fim, montar-se-ia um espetáculo (Avaliação Mapa, p.6).

Em relação aos gêneros musicais ou estilos, outro aluno sugeriu

que existam núcleos ligados a estilos de música popular. E dentro desses núcleos termos professores (convidados, por exemplo) que sejam especialistas nas linguagens específicas de cada estilo, contribuindo com dicas, estudos e métodos específicos, para que, com o tempo construa-se um método de prática coletiva da própria universidade a ser seguido por futuros alunos (Avaliação Mapa, p.5).

Os alunos pareciam compartilhar da ideia de que “o sujeito quando apreende e se socializa o faz através de suas experiências”, pois, como ressalta Oltramari (2005), “mesmo dentro da mesma cultura ele se constitui um campo subjetivo particular que, mesmo dentro de um mesmo ambiente vivido por outros sujeitos, lhe confere sentidos diferentes”. Para o autor, “esta situação confere ao ser humano com estoque de conhecimentos, constituído através de sua vida diária que faz com que ele dê sentido ao mundo que o rodeia” (OLTRAMARI, 2005, p.5).

Outros comentários foram deixados pelos alunos a respeito da disciplina. Na sua maioria, diziam respeito ao futuro semestre e como poderiam ser resolvidos problemas ocorridos durante o primeiro semestre:

Fiz esta ficha com toda sinceridade possível porque sei que nós, alunos, temos um papel importante na construção do novo curso de Música Popular. Acho que seria interessante conversarmos sobre as sugestões e as fichas no início do próximo semestre, assim como vamos fazer com as apresentações de final de semestre (Avaliação Mapa, p.6).

Entendendo o papel de construtores da ênfase junto aos professores, outro aluno ressalta:

Gostei muito do semestre, aprendi muitas coisas mesmo. E na falta de aulas individuais, essa cadeira acaba sendo uma das mais importantes, pois temos de colocar em prática tudo que aprendemos nas cadeiras teóricas. Por isso acho tão importante que sempre nos seja dito em que melhorar e o que está ficando bom. Apesar do começo um pouco vago, também por este curso ser novo e aos poucos todos irem descobrindo o que está legal e o que pode melhorar, o semestre foi bastante produtivo (Avaliação Mapa, p.7).

O otimismo e o entendimento de que participavam do primeiro semestre de um Bacharelado e por isso estar “em experiência” (Avaliação Mapa, p.10) fizeram com que algumas sugestões indicassem uma mudança gradativa na disciplina no decorrer do seu curso. De maneira geral a disciplina foi vista como uma oportunidade de abertura para a música popular e a primeira experiência, entendida assim por alguns alunos foi exitosa: “Professores: vocês já fizeram muito! Parabéns, vocês são os primeiros professores do curso de música popular na UFRGS!” (Avaliação Mapa, p.1).

8.5 Ensinar e aprender ao mesmo tempo: Os desejos para a nova ênfase

No dia 11 de abril de 2012 houve a aula inaugural do Bacharelado em Música Popular da UFRGS. Neste dia, com a mediação do professor Celso Loureiro Chaves, o compositor convidado Vitor Ramil abordou o tema o que é ser um músico popular. Os alunos da nova ênfase compareceram em grande número bem como os professores envolvidos em implantar a nova ênfase no IA.

Ao final da aula foi aberto o debate para o público, quando surgiu a oportunidade de perguntar diretamente a Vitor sobre a sua expectativa em relação a nova ênfase, conforme diálogo reproduzido a seguir:

Jean – Vitor, hoje o curso de música popular é uma realidade, acho que a gente está aqui celebrando isso contigo e eu gostaria de saber qual é o teu desejo, o que tu desejarias aos alunos que estão buscando este curso, ao próprio curso, que está pretendendo trazer esta formação que eu acho que pra nós, pra ti, que como tu bem dissestes ex-aluno do Instituto de Artes talvez pudesse ter sido mais valorosa, enfim, agora a gente está tendo essa oportunidade. O quê que tu desejas pra esse curso?

Vitor Ramil – Olha, eu não sei, é difícil de dizer isso. Eu imagino que um curso de música popular, ninguém vai dar aula na realidade, todo mundo vai ser aprendiz. Essa é a impressão que eu tenho. Vai ser um grande... Um grande laboratório. Como é... Se acontece numa casa, num grupo de amigos. Eu, se eu fosse professor desse curso eu ia procurar fazer isso, fazer o que o Armando [Albuquerque]³³ fazia nas aulas, criar um ambiente onde a imaginação, como Einstein reivindicava, seja muito mais importante que o conhecimento. Não o mais importante *né?* Vocês entendem o que eu

³³ Armando Albuquerque (1901-1986) foi um compositor e músico porto-alegrense que estudou e foi professor do Instituto de Artes. Foi um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea.

quero dizer com isso, mas que a imaginação tenha relevância, a criatividade a imaginação, tudo isso.

Porque é muito difícil tu te dizer um artista, acho que é a coisa mais difícil que tem. Então é importante que haja um contexto onde tu comeces a te afirmar, de ser então... Porque normalmente a gente decide que vai ser artista criança, eu decidi com 10, 12 anos. A gente tem que ser uma mente bastante inconsequente pra decidir ser artista. Se eu esperasse os 50 anos pra decidir eu não ia decidir ser um artista agora. Porque pensa bem: quem disse que tu tens talento suficiente pra passar uma vida inteira criando? E fora aquela coisa,, os meus pais obrigaram os meus irmãos todos a terminar a faculdade. Um é médico, os outros são engenheiros as outras são não sei o que... E eu como já era o sexto... Ah... Meu pai nem *tava* [ai]... Os meus irmãos já estavam ganhando grana, trabalhando, já viram que não era um bicho de sete cabeças... Mas o meu irmão mais velho, Cleber, deixou de ser compositor. Ele foi o primeiro da casa a compor. Por que na época, ser compositor nem pensar. Não que a família não quisesse, mas não havia ambiente pra isso. Na cidade, no Brasil, em lugar nenhum. Só um cara que fosse muito perseverante que nada vai destruir esse desejo dele então ele viria a ser um compositor. Houve compositores nessa época.

Mas se eu fosse desejar alguma coisa pro curso era isso: se vocês conseguissem criar um ambiente pros alunos, e que os alunos cobrassem isso dos professores e deixar livre deixar criar e que vocês encontrem uma maneira de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Schönberg³⁴ na introdução do livro dele de harmonia fala isso. Que ele aprendeu muito mais do que ele ensinou aos alunos dele. Ele era um compositor e o compositor sempre sabe disso. Tu não ensinas na verdade, porque quando tu ensinas tu aprendes. Então eu acho que é isso (Caderno de Campo, p.37).

Vitor ressaltou em sua resposta a ideia de que “criar o ambiente propício é muito mais importante do que o quê ensinar”. Confesso que ao ouvi-lo naquele momento, achei um tanto irresponsável para um professor pensar assim. Isso porque em uma universidade o quê ensinar é sim, muito importante, tanto quando o ambiente. No entanto, após ter permanecido o ano letivo de 2012 com os alunos do Bacharelado em Música e observando o ambiente em que estudavam dentro da universidade, entendi e passei a concordar com o ponto de vista de Vitor. O ambiente é muito importante para estes alunos. Julgo esta relevância devido ao encontro de dois mundos - o da música popular e o acadêmico - onde o acadêmico tem um saber, mas que na relação com estes novos alunos, devem ser compartilhados de forma diferente da convencional. A descontração e o próprio saber advindo dos alunos devem ser compartilhados entre todos, e só um ambiente propício pode contribuir para isso.

³⁴ Arnold Franz Walter Schönberg (1874-1951) foi um compositor austríaco de música erudita e criador do dodecafonismo, um dos mais revolucionários e influentes estilos de composição do século XX.

Em conversa com o professor Luciano, perguntei como estava sendo o encontro entre alunos da nova ênfase e os outros bacharelados ofertados pelo Departamento de Música, considerando que era o primeiro contato entre os professores e os alunos, e entre os alunos e o IA. Um ponto abordado por ele foi o impacto que as disciplinas comuns aos bacharelados teriam sobre os alunos da Música Popular:

Professor Luciano – Eu estou curioso pra ver o impacto das disciplinas de formação mais tradicional: história da música, contraponto, harmonia...

Jean – Será que isso vai interferir, agregar ou desagregar algo pra eles?

Professor Luciano – É, exatamente. Será que isso contribui para o trabalho... Tem um aluno que tá na sala 33, que me contou que um tempo atrás, antes dele entrar no curso, ele foi fazer um trabalho com um aluno que já era aqui do IA, uma trilha sonora, e aí ele fez um arranjo que tinha umas linhas de contraponto e aí o cara olhou pra ele e disse: “não, isso aí não... isso aí é contraponto 3...”né?. E aí *tava* me contando que agora ele tá fazendo contraponto, então ele vai chegar lá e vai ver o que é e tal...

Jean – É, contraponto 3 e o que que muda...

Professor Luciano – Então esse tipo de coisa como é que essa função, essas disciplinas tradicionais vão chegar pra eles. Como é que vai ser isso (Caderno de Campo, p.27).

Na opinião dos alunos:

Aluno Adamastor – No caso da música popular... Porque música eu tô aprendendo em cadeiras que já são consagradas aqui tipo percepção, história da música... Que são cadeiras que os outros cursos também têm. Tá! Beleza isso aí pra mim tá perfeito sabe, bem legal.

Aluno Hermann – É, pra mim essas cadeiras são as melhores.

Aluna Vanessa – Que são cadeiras que já estão aí desde a fundação da faculdade [risos] (Caderno de Campo, p.99).

A criação do Bacharelado em Música Popular e a convivência com outros cursos podem trazer uma nova perspectiva para os cursos de música e para o IA, na porta que também se abre pra a universidade ampliar-se. Além disso, e talvez o mais importante, na opinião do professor Luciano é que:

A gente está trazendo pra universidade outra subjetividade musical. Irão surgir essas questões pertinentes a esse novo grupo. Então a grande maioria desses alunos, desses 25 que estão aqui na música popular, provavelmente não entrariam nos outros bacharelados fazendo a prova específica. Não por não terem capaci[dade]... Não por estarem abaixo do nível musical, eles estão em outro ramo, em outro perfil. E até de acordo com o que está estabelecido no perfil não teriam que entrar mesmo. [...] Mas assim, é uma porta que se abre pra que esse perfil também seja contemplado (Caderno de Campo, p.31).

8.6 A experiência do estágio docente: de pesquisador a professor

Muitas das sugestões dos alunos e grande parte das observações dos professores foram levadas para o segundo semestre da disciplina (PMC 2). A prática de aula se manteve semelhante ao primeiro semestre: novos grupos foram formados a partir de interesses temáticos; houve a nova escolha de repertório discutida entre todos, alunos e professores; porém, houve uma mudança maior: foram formados quatro grupos temáticos, baseados no desejo de alunos e professores de estudarem composição, arranjo, improviso e canto.

No primeiro semestre da disciplina PMC 1 os professores dividiam a sua atenção entre os grupos coordenando-se de forma a orientarem cada um dos grupos. Este rodízio aconteceu por serem três professores naquela época para atenderem aos quatro grupos.

Já no segundo semestre, a disciplina PMC 2 contou com quatro professores, quando pude colaborar como professor no âmbito do estágio docente obrigatório para os alunos do Mestrado, com a supervisão da professora Jusamara Souza. Cada grupo passou a ter um professor orientador, embora os professores fossem livres para observarem outros grupos que não o seu.

O início da experiência

Após ter participado como pesquisador observando as aulas do primeiro semestre de Prática de Música Coletiva I, no início do segundo semestre do ano de 2012 recebi o convite para participar como professor estagiário da disciplina de Prática Musical Coletiva II. Este convite foi feito pela Professora Luciana Prass para a minha Orientadora preocupada, sobretudo, se este envolvimento como professor na referida disciplina não atrapalharia no desenvolvimento da pesquisa em andamento. E justificou o convite comentando sobre a intenção de ter um quarto professor para a disciplina.

No dia 6 de setembro de 2012 voltei à sala de aula, no IA, para ministrar a segunda aula da disciplina PMC 2 do semestre corrente. Pelo que pude me informar, com alguns alunos que estavam na aula, no primeiro encontro foi feita uma reunião com todos os alunos e houve a explicitação por parte deles sobre mudanças e

sugestões a serem implementadas no segundo semestre, incluindo algumas feitas pelos alunos.

A conversa entre professores e alunos neste dia tratava-se centralmente sobre as novas “propostas de repertório e formação de grupos” para que assim, fossem iniciadas as atividades da PMC 2.

Conforme a conversa seguia, algumas novas questões surgiam. O professor Luciano aproveitou para falar sobre o primeiro semestre e sobre o futuro da disciplina:

Sobre o ponto de formação dos novos grupos: o instrumento que prestaram prova [o aluno pensará em participar com o seu instrumento para colaborar com o grupo]. Pelo fato de não se ter aula do instrumento. Fez a prova com violão, faz [o grupo] com ele [a partir dele]. Escolha do repertório: no 1º semestre foi deixado que as vozes dos alunos falassem, mas agora, haverá mais intervenção por parte dos professores (pelo menos da minha parte) no sentido de encaminhar os alunos a discutirem o repertório, a fazerem leituras e a adquirirem um posicionamento artístico (Caderno de Campo, p.148).

Esta fala trazia à tona questões referentes ao olhar do Departamento de Música do Instituto de Artes, trazendo a atenção para a responsabilidade que cada um tem na construção do curso. Ainda, revela também, sobre a própria construção da disciplina, uma vez que, a partir das conversas com alunos e entre professores, percebeu-se que haveria de serem tomadas algumas medidas diferentes das tomadas por parte dos professores durante o primeiro semestre. A questão da formação do grupo entra em cena e faz com que o instrumento com o qual o aluno prestou a prova específica seja o seu instrumento “principal” na disciplina de PMC. Isso diferia bastante com o posicionamento do primeiro semestre, quando o aluno Larry Mostarda, por exemplo, optou por tocar trompete, conforme ele explica: “Eu prefiro tocar o meu instrumento. Eu toquei trompete, pois tinha mais guitarrista que amplificador” (Caderno de Campo, p.149).

Os próprios professores sentiram falta de ter claro com que instrumento o aluno havia prestado prova, e assim, ter como avaliar que mudanças poderiam ter ocorrido com o passar do semestre em relação ao seu instrumento. Na condição em que me encontrava, ia pensando de que forma eu poderia colaborar com a solução destes problemas. Como estavam sendo propostas mudanças para este semestre, eu estaria ligado diretamente a elas, fato que vinha sendo bastante conversado entre professores e alunos como no trecho a seguir:

Aluno Ravi – Talvez a metodologia do grupo não funcione. Quem sabe pensar num grande grupo? Num espetáculo? Como não há aula de instrumento quem sabe a gente se encontra aqui e tem aula coletiva antes de ir pros grupos?

Professor Luciana – As pessoas chegam atrasadas...

Aluna Rachel – Mas vocês tem que cobrar isso, como em qualquer outra disciplina (Caderno de Campo, p.150).

Aos poucos, com o desenrolar da conversa, emergiam outros problemas que estavam sendo lembrados pelos alunos. A questão da disciplina com o horário da aula, por exemplo. Via-me ali, também responsável por tentar colaborar com alunos e professores sobre esta questão. Como cobrar o horário de um aluno, profissional da música, que estaria tendo um ensaio com a orquestra de Porto Alegre e que já havia procurado os professores para justificar a sua ausência? Seria justificativa? No entanto, como diz a aluna, parece ser responsabilidade e papel do professor cobrar essa postura do aluno. Qual o critério certo a ser seguido? A presença garante algo? O aluno pode usar o trabalho com música para justificar a sua ausência na aula de música? Será?

Algumas questões começaram a exigir de mim uma postura que durante o primeiro semestre eu não ousaria tomar. A partir de então, eu deveria agir, não mais só observar. Esta foi uma grande mudança sentida por mim. A conversa seguia e em alguns momentos eu percebia opiniões que divergiam entre os docentes. E agora? Como eu entraria neste grupo? Que lado tomar? Quais princípios seguir? Era/não era professor. Poderia ir até onde nas minhas convicções? Como poderia agir em situações em que eu não concordava com a posição de algum professor? Com os dados que já obtivera no semestre anterior, sabia que algumas atitudes em relação aos alunos não poderiam continuar as mesmas.

Como eu, estagiário, poderia mudar alguma coisa? No entanto, a oportunidade foi dada, e partiu dos professores o convite, então, me sentia acolhido ao mesmo tempo por eles. No final desta manhã, o resultado foi a divisão da turma em 4 grupos, chamados pelos professores de eixos temáticos, a saber: eixo da composição, eixo do arranjo, eixo do improviso e eixo do arranjo vocal. Cada eixo teria um professor responsável. Eu fiquei responsável pelo eixo da improvisação. Penso que a escolha foi feita por interesse dos outros professores em relação aos outros três eixos e pela minha não hesitação em aceitar qualquer um deles, a final, estava ali para colaborar.

Quanto aos grupos, os alunos escreveram em pedaços de papéis que músicas, compositores ou gêneros musicais eles gostariam de tocar neste semestre. Deixaram isso com os professores e foram embora da aula. Foi a partir deste momento que conversei com a professora Luciana e os outros professores da disciplina falando do aceite do convite de participar como docente e sobre a aula deste dia. Estavam todos muito preocupados com a aula e com a argumentação dos alunos. A vontade sempre é de agregar ideias e sugestões dos alunos, no entanto há que se ter um limite que é o propósito da disciplina e o que cada professor pode oferecer [conclusões minhas sobre a conversa com os professores]. Dito isto, havia alguns tantos papéis sobre a mesa e a professora Luciana começou a organizá-los. Fizemos um pequeno levantamento sobre o que eles revelavam.

O que ficou decidido por parte dos professores, e que eu acatei, foi a divisão dos eixos temáticos um para cada um, um repertório que seria de 4 peças por grupo, e a escolha dos integrantes segundo o conhecimento e o instrumento que cada um tocava. Os alunos foram sendo divididos pelos professores de forma a se encaixarem em cada eixo segundo um conhecimento de intenções desses alunos os quais os professores acreditavam conhecer. Os grupos ficaram assim divididos e na aula seguinte, os alunos viriam saber a que eixo pertenceriam.

8.6.1 Estar como docente: *a primeira aula*

Na aula seguinte, dia 13 de setembro, eu estava lá como docente. Minha primeira aula no eixo de improviso. Quatro alunos participam neste eixo. Um aluno pianista, um baixista, um guitarrista e outro violonista.

Conversei com todos sobre o improviso e como eu entendia o assunto e de que forma poderíamos estudá-lo. Perguntei sobre a concepção de cada um deles sobre o tema e conversamos um bom tempo sobre isso. Chegamos à conclusão que escolheríamos as músicas de acordo com a sua dificuldade técnica, de acordo com o seu gênero e num total de quatro músicas. A seguir, como eu já havia lido o que cada um havia escrito sobre o repertório desejado para tocar, perguntei sobre que músicas estudariam o improviso. Ficou combinado tocarmos uma música do Hermeto Pascoal (*Chorinho Pra Ele*), uma música do Tom Jobim (a escolher, pois

não conheciam muitas delas), uma MPB (que seria possivelmente um Djavan) e um *standard* de jazz.

Eu já havia levado a partitura do *Chorinho Pra Ele*, pois havia tocado essa peça na flauta durante o meu curso de Licenciatura em Música. Agora, era ver como os alunos se saíam na leitura da peça. Percebi que havia uma diferença entre o nível de leitura de cada um dos alunos. Alguns liam bem cifra, outros a pauta, outros ambas. Então, pensei, mais do que improvisar, teremos que reforçar a leitura das músicas. Pensava: “Como improvisar sobre uma peça que não se sabe ler?”. Alguns tocavam de ouvido, outros, com maior dificuldade, erravam notas e pediam para tocar mais devagar o trecho. Pensava: “Mas foram eles que escolheram esta peça...” Então, passamos o resto da aula estudando a peça de Hermeto e dedicando o tempo para apurar a leitura e a compreensão geral dela. Meus questionamentos seguiam na direção do que deveria/poderia eu de fato ensinar.

Neste segundo semestre tinha orientação no Mestrado após a aula de PMC 2. Então, em muitas das aulas de orientação relatava o que estava acontecendo durante as minhas aulas. Logo na primeira orientação após a minha prática docente a minha orientadora sugeriu que eu fizesse um plano de aula e disponibilizasse-o para os alunos.

Ainda que tenha definido os conteúdos a serem tratados em aulas futuras ao longo do primeiro mês de aula (setembro), eu já tinha uma noção de quantas aulas ministraria.

Conforme esse planejamento, segui o semestre entre a negociação do repertório e a metodologia para o ensino do improviso junto aos alunos. Eu tinha alguma noção de improviso, pois, como músico popular, essa prática se fazia necessária na profissão. Minha surpresa foi descobrir que muitos dos alunos improvisavam melhor que eu. Então, o que ensinar?

Os alunos, muitos com experiência profissional, como já descrito, sabiam o que é um improviso bem sucedido, bem pensado. Mas o que eu poderia então oferecer? A primeira aula, quando conversamos sobre o conceito de improviso foi muito importante, pois, combinamos ali que estudaríamos o improviso a partir da compreensão da harmonia, do gênero musical e da técnica empregada a cada um dos instrumentos. Foi assim, que conseguimos estudar o improviso ao longo do semestre, cada um focando sobre esses fundamentos musicais que, conscientemente, se revelaram na construção do improviso de cada aluno.

8.6.2 Os papéis de pesquisador e professor

Durante todo o segundo semestre de 2012 estive acompanhando a disciplina PMC 2 como pesquisador e professor. Havia para mim uma estreita linha que dividia cada papel. Pensava sempre em não emitir opinião quando não estava sendo perguntado sobre algo, e, no entanto, quando ministrava as aulas do grupo de improviso e tinha que me posicionar, pensava em tudo o que eu já havia visto e ouvido daqueles alunos no semestre anterior e entendia algumas das dificuldades encontradas em ambos os lados. Agora eu teria a oportunidade de corrigir, reforçar, testar e dialogar com os alunos tendo como base a experiência da observação, o aporte dos professores da disciplina e a supervisão da minha orientadora.

Ainda que tivesse total liberdade na condução das minhas aulas, eu tinha bem claro o objetivo do semestre: o eixo temático. Ao mesmo tempo, lembrava que a cada encontro, poderia compreender mais o contexto em que se davam as aulas pensando agora como o professor vê os alunos, ou melhor, dizendo, a partir deste ponto de vista. Talvez a docência tenha sido uma tarefa não tão árdua uma vez que eu sabia que estava num estágio e que por mais que eu tivesse a responsabilidade de conduzir aquele grupo, eu estava sob “a proteção” dos professores titulares bem como da circunstância de experimento, que permeava a disciplina.

Esse experimentar foi o contexto que me permitiu a cada aula ir aprimorando o assunto do eixo. Conforme íamos tendo aulas, percebíamos o que estava funcionando e o que não estava. Os alunos, de uma maneira muito consciente, percebiam o seu progresso e eu, percebia através das suas aparentes motivações o caminho seguir.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Mestre, como faço para me tornar sábio?

- Boas escolhas.

- Mas como fazer boas escolhas?

- Experiência - diz o mestre.

- E como adquirir experiência?

- Más escolhas.

Conto Zen.

Este trabalho buscou compreender a formação de músicos na dinâmica do encontro de um grupo de alunos com o oferecimento da primeira turma da ênfase em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para tanto, fiz observações nas aulas da disciplina de Prática Musical Coletiva durante o primeiro semestre de 2012. Esta inserção no campo proporcionou uma visão minuciosa do fazer musical daqueles alunos, suas interações e relações entre eles, bem como, entre eles e os professores do Bacharelado de Música Popular.

As observações em aula somadas ao resultado das transcrições obtido a partir de 29 horas de gravações de áudio, proporcionaram compreender como ocorriam as dinâmicas de ensinar/aprender entre os alunos e, na sutileza de suas falas e diálogos – tendo quase sempre alguma música sendo ensaiada como fundo – a ligação forte entre o fazer e o experimentar.

Este experimentar foi conduzido ao longo do semestre pelos professores como a chave para a realização do fazer musical conjunto na disciplina, conforme retrata a fala do professor Luciano: “Eu estou dando dicas pra vocês explorarem [aspectos] extramusicais. [...] Isso dá uma expectativa e força no arranjo, **experimentem** [grifo meu]” (Caderno de Campo, p.73).

Na fala de um aluno à respeito da disciplina de PMC, no final do primeiro semestre, esse experimentar e conviver é recuperado: “Acho que evolui muito com essa disciplina, talvez não no sentido de técnica e, sim, de convivência com um grupo variado onde cada um ali defendia diferentes estilos musicais e essa **experiência** me fez crescer muito ao longo do semestre [grifo meu] (Avaliação Mapa, p.10)”.

O Bacharelado em Música Popular do Instituto de Artes da UFRGS foi pensado e estruturado a partir da intenção de alguns professores do Departamento de Música que desejavam o ingresso de alunos que não estavam sendo

contemplados no Curso de Música pelas ênfases dos Bacharelados já implementados e Licenciaturas que vinham sendo oferecidas. Assim, foi proposto um novo Bacharelado onde não houvesse restrições quanto aos instrumentos tocados por eles, a escolha de seus repertórios, visando à prática musical coletiva como centro do fazer musical nesta proposta. De fato ocorreu o ingresso de instrumentistas que optaram por instrumentos que não eram contemplados anteriormente: baixo elétrico, guitarra elétrica, trombone de vara, acordeom e clarinete. O curso de Música Popular na sua primeira edição absorveu 40% das vagas oferecidas entre todas as ênfases do Curso de Música, com o ingresso de 25 alunos.

A compreensão da prática musical coletiva, ressaltada como pilar principal desta nova ênfase, revelou-se em uma verdadeira construção coletiva (musical e metodológica). Desde a negociação dos espaços físicos até a negociação das notas nos arranjos, tudo foi discutido e combinado. Em função da grata surpresa quanto ao número de ingressos na primeira edição do Bacharelado em Música Popular, os professores tiveram que se desdobrar para melhor atender os anseios dos alunos. Foram formados quatro grupos onde os três professores da disciplina circulavam por eles para acompanhar seus trabalhos. Outra questão foi a disposição dos professores em suprir as necessidades dos alunos em relação ao aparato musical necessário para que eles tocassem. Assim, além de ter que dar conta do planejamento das aulas, os professores e alunos dividiam-se em mutirões para transportarem equipamentos musicais de um andar ao outro do Instituto de Artes, conforme vi e ouvi relatos da professora Luciana.

Tendo por contexto o *fazer música juntos*, as relações/interações entre alunos e professores no fazer musical revelaram-se extremamente cooperativas. Alunos com 20, 40 anos de profissão uniam-se a grupos de alunos recém chegados do seu primeiro vestibular aos 17 anos de idade. O compartilhamento de saberes e das experiências conjuntas se deram de forma generosa e em um ambiente descontraído durante as aulas desta turma de PMC ao longo de todo o semestre. Os alunos já atuantes como profissionais de música estabeleceram com o curso uma relação colaborativa e, conforme relatos dos mesmos, muito proveitosa:

[...] eu tô fazendo faculdade *pra* eu ter o meu tempo... *Pra* além deu tá recebendo informações, que eu não receberia como autodidata que eu fui a vida inteira, *pra* eu ter a minha disciplina musical. Entendeu? Eu nunca pude

ficar tanto tempo que *nem* eu *to* agora dedicado a música. Eu tenho que me puxar pra estudar, não da pra enrolar, empurrar com a barriga. Isso aí tá sendo legal também. E as informações que eu estou recebendo 98% são informações novas (Aluno Larry Mostarda, Caderno de Campo, p.44).

Os alunos trocavam experiências e aprendiam uns com os outros. Por imitação, através de relato de experiências, em uma descoberta coletiva, cujo espaço era o da aula de Prática Musical Coletiva. Tal espaço foi aquele citado por Vitor Ramil como o ideal para o desenvolvimento/aprendizagem da Música Popular, disse ele durante a aula inaugural do Curso; um curso de Música Popular imaginado no qual "ninguém vai dar aula na realidade, todo mundo vai ser aprendiz", um curso que "vai ser um grande... um grande laboratório" (Caderno de Campo, p 36).

Os professores davam as suas contribuições referindo-se a elas como "dicas", "sugestões". Nunca com um caráter impositivo, do que é certo ou errado. Os alunos, em contrapartida, recebiam críticas e sugestões sobre os seus trabalhos e repensavam, ou não, essas sugestões, conforme disse a professora Luciana ao aluno Pepa La Sevillana: "Tudo o que a gente diz vocês fazem ou vocês não fazem, porque vocês que tem que decidir...". ao que o aluno respondeu: "A gente já percebeu [risos]" (Caderno de Campo, p.109).

O fazer musical coletivo foi avaliado pelos ingressos no Bacharelado em Música Popular como um verdadeiro espaço de trocas e muito valorizado por isso. Houve críticas por parte de alunos manifestando-se sobre a necessidade de um acompanhamento mais intenso por parte dos professores às aulas, bem como de certa liberdade de decisões dos alunos, que os mesmos, não esperavam encontrar em um Curso Superior. Essa liberdade referia-se à maneira de trabalharem, organizarem-se e escolherem os grupos onde trabalhariam. Ainda assim, por compreenderem que se tratava do primeiro semestre daquele Bacharelado, os alunos colocaram-se à disposição para tentarem encontrar soluções para essas questões em um próximo semestre, como efetivamente foi feito na Disciplina PMC 2.

No Bacharelado em Música Popular da UFRGS são reveladas especificidades no ensinar/aprender que provavelmente nos outros Bacharelados não se encontrariam. Uma delas é o aspecto colaborativo e espontâneo originado da prática da Música Popular. Assim, como no Jazz, encontra-se nela um fazer ligado a modos próprios, como o da improvisação, da criação de arranjos, da negociação das partes da música, de um desvelar da música, que não é próprio da prática da música dos

outros Bacharelados em instrumentos, por exemplo. A tradição do tocar de ouvido, do ler cifras, da transposição, do rearranjo, são características específicas desta turma que se dedica ao repertório e, sobretudo, a este tipo de fazer musical da Música Popular. Na PMC 1, foi possibilitado a alunos e professores o espaço criativo, transformado pela interação entre eles em espaços diversos.

A PMC se transformava em um espaço que também proporcionava aos alunos “se conhecerem e se entenderem como grupo”, pois ainda que já tivessem a experiência de banda, esses alunos “não tocavam juntos antes” (Professor Luciano, Caderno de Campo, p.26).

De modo geral, o primeiro semestre da PMC revelou-se um canteiro de obras de um curso em construção. O entendimento de que o coletivo de alunos e professores estava criando as formas da nova ênfase trazia a responsabilidade e ao mesmo tempo as diversas possibilidades a seguir conforme lembrou o professor Luciano quando falou aos seus alunos sobre a novidade da ênfase e a sua relação entre os Cursos de Música já existentes:

Esse curso [nova ênfase em MP] ainda tem um olhar muito grande por parte do departamento [Departamento de Música do Instituto de Artes]. Pelo repertório [não canônico], pela performance. Há que ser impecável. Devemos cuidar do desempenho. Estamos numa posição vulnerável (Caderno de Campo, p.148).

A professora Luciana também destacou que por serem os “representantes da ênfase em Música Popular” os alunos teriam a responsabilidade de “mostrar a capacidade desse grupo frente às outras ênfases”. Para tanto ressaltou que os estudantes deveriam “manter o conceito” já adquirido pelos outros Bacharelados e Licenciaturas (Caderno de Campo, p. 129).

Lembro-me de ter saído de algumas observações frustrado com os seus resultados obtidos. Eu dizia para a orientadora: “os grupos se reúnem como bandas, ensaiam como bandas e são bandas”. Ouvia dela: “Não há nada de novo nesse grupo que observaste? Nenhuma coisa te chamou a atenção? Sobre o que falam?”.

Hoje, concluindo este trabalho, percebo o quanto foi mudada esta percepção. O campo, os alunos e professores, o Curso. Percebi que através de um novo olhar obtive respostas para muitas daquelas questões. Mas ainda perguntaria: quantos desses ingressos no primeiro Bacharelado concluirão o curso? Como se sentirão formados em Música? O que farão depois? O que a passagem pelo curso superior

mudou nas suas vidas? Os profissionais estão mais profissionais? E os novos, se sentem prontos para seguirem suas carreiras musicas?

Vejo-me concluindo outra parte da minha formação e percebo, olhando para dez anos atrás, que eu desejei muito ter ingressado no novo Bacharelado em Música Popular da UFRGS. E, de fato, ingressei. Com a dupla perspectiva de aluno/professor, de ambiente formal/informal, de repertório erudito/popular, mas concluo esta dissertação ressaltando que há somente diferentes faces que nos promovem a pensar em tão diferentes aspectos de uma mesma coisa: a música.

*Agora é um momento de construção, eu estou observando uma obra: como se constrói um curso... E ele está baseado na expectativa de vocês... E vocês aqui dentro estão ajudando a construí-lo.
(Jean Presser, Caderno de Campo, p.97).*

REFERÊNCIAS

- ABEGG, Claides. Como fazer levantamentos de dados. In: BERNI, Duilio De Avila (org.). *Técnicas de pesquisa em economia: transformando curiosidade em conhecimento*. Florianópolis: GangeS, 1998. p.147-164.
- ADENOT, Pauline. A questão da vocação na representação social dos músicos. Tradução de Clotilde Lainscek. *Revista Proa*, Campinas, v. 1, n. 2, p.10. 2010.
- ALCÂNTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- AMSTALDEM, Júlio César Ferraz. A utilização da metodologia da história oral na pesquisa com jovens músicos egressos do Instituto de Artes da Unicamp. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 9., 2011, *Anais...* São Paulo, 2011. p.140-145.
- AZEVÊDO, Edmilson. O mundo da vida e a ação, em Alfred Schutz. *Problemata – Revista Internacional de Filosofia*, v. 2, n.1, p.54-74. 2011.
- BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: UFSC, 2007.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guide de l'enquete de terrain*. Paris: La Découverte, 2003.
- CAMPENHOUDT, Luc Van; QUIVY, Raymond. *Manual de investigação em ciências sociais*. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: GraVanessa, 1998.
- CERQUEIRA, Fábio Vergara. A Imagem pública do músico e da música na antiguidade clássica: desprezo ou admiração? *História*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 63-81. 2007.
- CONTENTE, Alexandre Lucas do Carmo. *Valorização de experiências prévias em Música Popular através de estratégias de estudo de piano: um fomento à discussão sobre a implantação de cursos técnicos em música popular na EMUFPA*. Tese (Doutorado em Educação Musical), Programa de Mestrado Interinstitucional em Música – MINTER. Universidade Federal da Bahia/Universidade Federal do Pará. Salvador, 2010.
- COOK, Nicholas. Fazendo música juntos ou improvisação e seus outros. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.16, p.7-20. 2007.
- COOK, Nicholas. *While the music lasts: music and social interaction*. Disponível em: <http://culturalpolicyjournal.files.wordpress.com/2011/05/nicholas_cook.pdf> 2008. Acesso em: 6 jun. 2013.
- FRANZOI, Naira Lisboa. Profissão. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Juli Cesar França. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 328 -334.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

JORNAL DA UNICAMP. *Curso de Música Popular, uma ousadia*. Campinas, s.d. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag23.html>. Acesso em: 5 dez. 2011.

LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular à porta ou aporta na academia? *Em Pauta*, Porto Alegre: Curso de Pós Graduação em Música/UFRGS, v. 4, n. 6, dez. 1992.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, jul-set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O que é o REUNI*. Brasília, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28> Acesso em: 6 jun. 2013.

MORATO, Cíntia Thais. *Estudar e trabalhar durante a graduação em música: Construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. 2009. 307f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NICOLAIEWSKY, Alfredo. *História*. Site institucional do Instituto de Artes. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/artes/institucional/historia>> Acesso em: 30 nov. 2011.

OLTRAMARI, Leandro. Contribuições da fenomenologia de Alfred Schutz para as pesquisas sobre AIDS: considerações epistemológicas e metodológicas. *Interthesis*, Florianópolis, v. 2, n. 2, jul/dez, p. 5. 2005.

PRASS, Luciana. *Curso de Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular do Instituto de Artes da UFRGS*. Contemporânea: Porto Alegre. Entrevista concedida à Rádio FM Cultura, 03 dez. 2012.

PRATES, Ana Lídia da Fontoura. *Um estudo sobre escolha profissional com calouros do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

SALGADO E SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical – uma etnografia entre os estudantes universitários de música*. 2005. 289f. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SCHUTZ, Alfred. La ejecución musical conjunta: estudio sobre las relaciones sociales. In: SCHUTZ, Alfred. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1964. p. 153-170.

SCHUTZ, Alfred. O mundo das relações sociais. In: WAGNER, Helmut R. *Fenomenologia das relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SERRANO, Gloria Perez. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madri: La Muralla, S.A., 1998.

SILVA, Ruth. *Ensino/aprendizagem musical no ensaio: um estudo de caso na orquestra Camargo Guarnieri*. 2012. 188f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SOUZA, Sandra. e BORGES, Livia. A profissão de músico conforme apresentada em jornais paraibanos. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 1, p.157-168. 2010.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: Estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, 119-144, out. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Informações Acadêmicas*. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xinformacoesacademicas/habilitacoes.php?CodCurso=338&CodHabilitacao=49&sem=2013012>> Acesso em: 6 jun. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes. *Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS oferece, a partir de 2012, Bacharelado em Música Popular*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/artes/news/departamento-de-musica-do-instituto-de-artes-da-ufrgs>>. Acesso em: 3 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes. Departamento de Música. *Grade curricular do Bacharelado em Música Popular*. [mensagem pessoal/mala direta]. Mensagem recebida por <extmusica@ufrgs.br> em 16 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes. Departamento de Música. *Prova Específica de Música do Concurso Vestibular 2013*. Disponível em: <<http://www.artes.ufrgs.br/graduacao/musica/provas-especificas/prova-especifica-2012-em-atualizacao/>> Acesso em: 30 nov. 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes. Extensão em Música. *Divulgação do oferecimento de Bacharelado em Música Popular pelo Instituto de Artes da UFRGS em 2012*. [mensagem pessoal/mala direta]. Mensagem recebida por <extmusica@ufrgs.br> em 16 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes. *Projeto pedagógico do curso de música: detalhamento do projeto pedagógico*. Porto Alegre, 2012. [Documento recebido em mãos].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes. Comissão de Graduação em Música. *Proposta de criação da ênfase Bacharelado em Música: Música Popular*. Porto Alegre, 2010. [Documento recebido em mensagem pessoal] 19 out. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Notícias. UFRGS é melhor Universidade brasileira em avaliação do MEC. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-melhor-universidade-brasileira-em-avaliacao-do-mec>> Acesso em: 6 jun. 2013.

UNIVERSITÁRIO. *Universidade terá Bacharelado em Música Popular*. Porto Alegre, 17 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=12009>> Acesso em 30 nov. 2011.

Yin, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3a.Ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZERO HORA. Criação do curso de música popular na UFRGS sinaliza o fim de um tabu. Porto Alegre, 27 ago. 2011. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundo-caderno/noticia/2011/08/criacao-do-curso-de-musica-popular-na-ufrgs-sinaliza-o-fim-de-um-tabu-3463935.html>> Acesso em: 27 ago. 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Você está sendo convidado a responder às perguntas deste questionário anônimo de forma totalmente voluntária. Os dados obtidos através desse questionário **não têm** nenhuma relação com as provas de ingresso no curso pretendido. O objetivo é conhecer o perfil do aluno que busca o Bacharelado em Música com ênfase em Música Popular da UFRGS.

Questionário

Assinale com um X a alternativa que melhor responde as perguntas.

1. Que instrumento você escolheu para a prova específica? _____
- 1.1. Que outro(s) instrumento(s) você toca? _____
2. Já estudou música? sim não
- 2.1. Em caso afirmativo, onde/com quem? (*Permite mais de uma resposta*)

<input type="checkbox"/> com professor particular	<input type="checkbox"/> em projeto social	<input type="checkbox"/> sozinho(a)
<input type="checkbox"/> em escola especializada	<input type="checkbox"/> em universidade	<input type="checkbox"/> em igreja

 outro(s), qual(is)? _____
- 2.2. Por quanto tempo?

<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> de 1 a 2 anos	<input type="checkbox"/> de 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/> mais de 5 anos
---	--	--	---
3. Que tipo de repertório você toca? (*Permite mais de uma resposta*)

<input type="checkbox"/> popular	<input type="checkbox"/> erudito	<input type="checkbox"/> instrumental	<input type="checkbox"/> MPB	<input type="checkbox"/> religioso
----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	------------------------------	------------------------------------

 outro(s), qual(is)? _____
4. Já exerceu alguma atividade profissional em música? sim não
- 4.1. Se sim, onde se deu essa experiência? (*Permite mais de uma resposta*)

<input type="checkbox"/> banda	<input type="checkbox"/> igreja	<input type="checkbox"/> eventos	<input type="checkbox"/> música ao vivo	<input type="checkbox"/> orquestra
--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	---	------------------------------------

 festivais de música outro(s), qual(is)? _____
5. Você lê partitura? sim não
6. Lê cifra? sim não
7. Toca músicas “de ouvido”? sim não
8. Você toca junto com cantores ou outros instrumentistas? sim não
9. Faz transposições? sim não
10. Improvisa? sim não
11. Cria seus próprios arranjos? sim não
12. Compõe suas próprias músicas? sim não
13. Como você ficou sabendo do curso? (*Permite mais de uma resposta*)

<input type="checkbox"/> jornal	<input type="checkbox"/> e-mail	<input type="checkbox"/> televisão	<input type="checkbox"/> rádio
---------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

 outro(s), qual(is)? _____
14. Por qual(is) motivo(s) você deseja ingressar no Curso de Música da UFRGS? (*Permite mais de uma resposta*)

<input type="checkbox"/> ampliar conhecimento teórico	<input type="checkbox"/> aperfeiçoar a técnica do instrumento
<input type="checkbox"/> necessidade do diploma	<input type="checkbox"/> ampliar a rede de contatos

 outro(s), qual(is)? _____
15. Qual(is) a(s) sua(s) expectativa(s) em relação ao curso? (*Permite mais de uma resposta*)

<input type="checkbox"/> qualificação profissional	<input type="checkbox"/> ampliação da música popular na academia
<input type="checkbox"/> profissionalização do mercado	<input type="checkbox"/> promoção da formação do músico popular

 outro(s), qual(is)? _____

Sugestões

Obrigado pela sua participação!

Jean Presser - Mestrando no PPG-Música da UFRGS
Orientação: Profa. Jusamara Souza

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

No início de 2012 iniciei a pesquisa “A Formação de Músicos no Bacharelado em Música, ênfase em Música Popular no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: da expectativa à realidade”, no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza.

Sendo a ênfase em Música Popular uma novidade na UFRGS, este momento torna-se único devido à possibilidade de conhecer o público que procura a Universidade.

A pesquisa tem por objetivo compreender o que leva o candidato a procurar pelo curso de bacharelado em Música Popular. A metodologia inclui a aplicação de questionários dirigidos aos candidatos que prestaram prova específica de música ingressos no curso, observações realizadas na disciplina intitulada Prática Musical Coletiva I e II e conversas com estudantes e professores. Os dados serão registrados com gravador de áudio, máquina fotográfica e câmera filmadora bem como através de anotações feitas pelo pesquisador durante a sua estada em campo.

Para atender às exigências do Comitê de Ética, necessito do seu consentimento expresso no documento abaixo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assino este termo de consentimento ciente de que:

1. Foi-me garantido que a pesquisa não oferece riscos nem expõe os participantes a situações constrangedoras;
2. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, ou para optar pela participação em apenas algumas das atividades propostas pelo pesquisador;
3. Os dados pessoais dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho e o estudo da temática;
4. O pesquisador compromete-se em compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano acadêmico e a agenda pessoal dos participantes.
5. Os dados aqui coletados não tem relação alguma com a avaliação do aluno na disciplina de Prática Musical Coletiva;
6. Os registros dos dados serão guardados pelo pesquisador por 5 (cinco) anos;
7. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados e apresentados em eventos na área da Educação Musical;
8. Poderei entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (51) 9918-1876 ou pelo endereço eletrônico jeanpresser@gmail.com sempre que julgar necessário;
9. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Assinatura do pesquisador

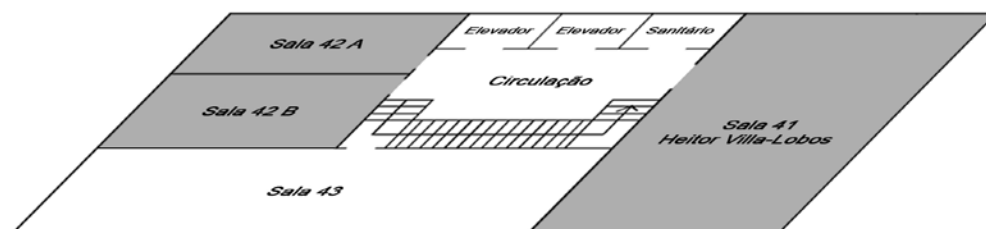
Assinatura do aluno

Porto Alegre, __ de _____ de 2012.

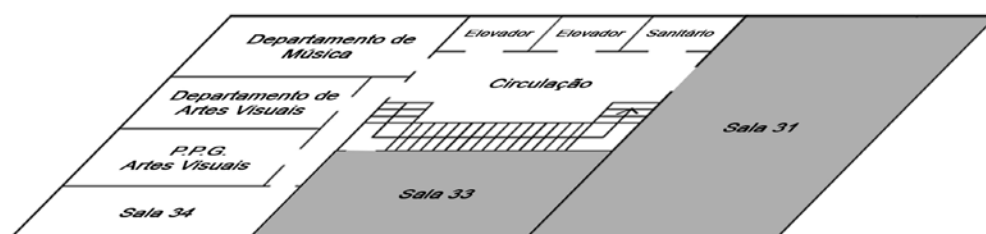
APÊNDICE C – PLANTA DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS

As áreas em cinza representam os espaços utilizados nas aulas de PMC 1.

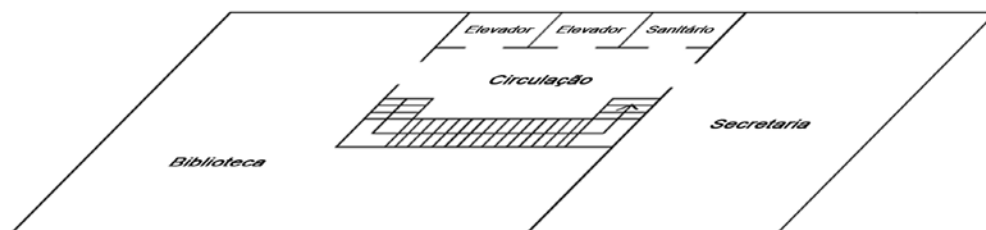
Quarto Andar



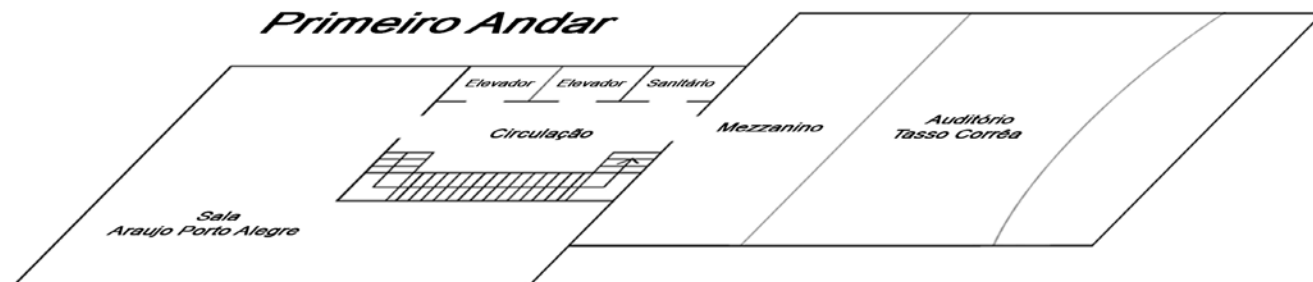
Terceiro Andar



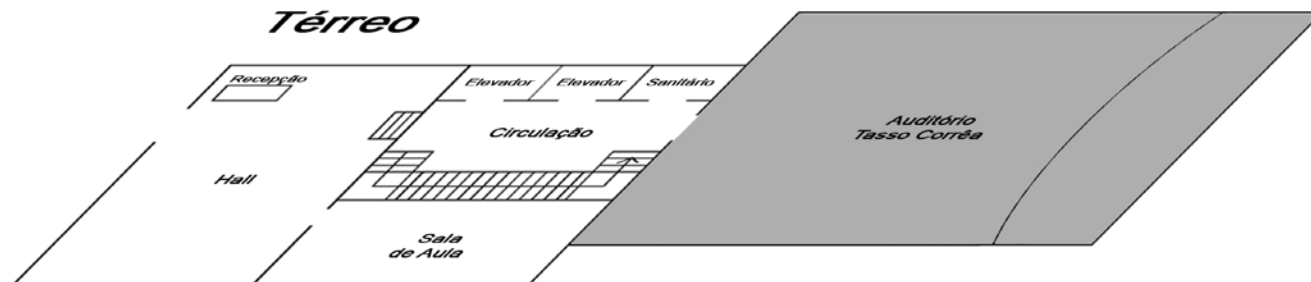
Segundo Andar



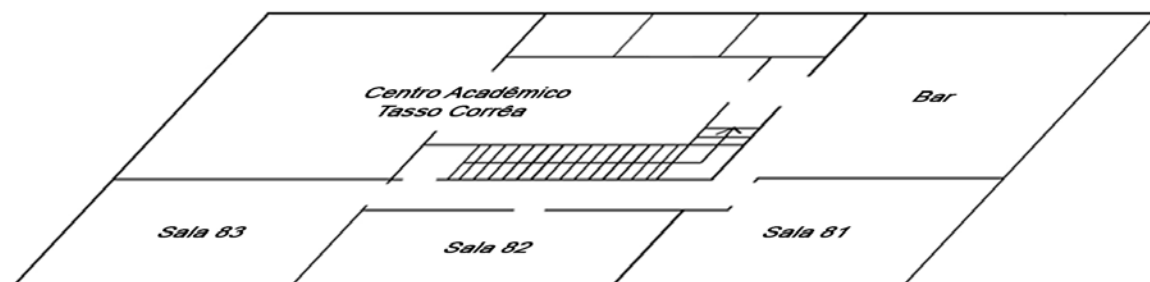
Primeiro Andar



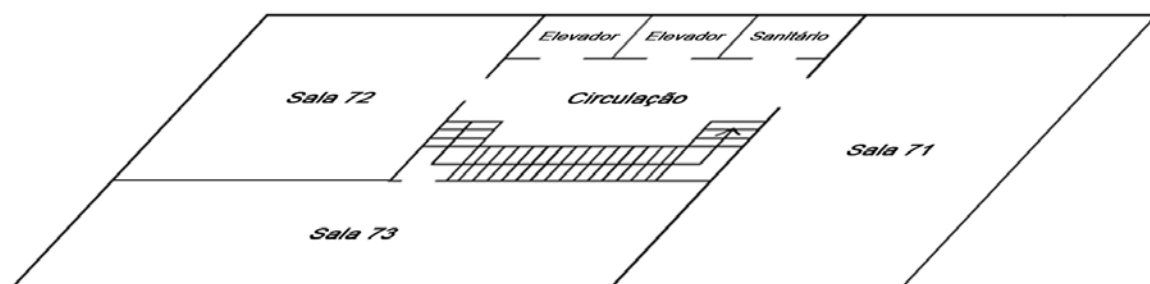
Térreo



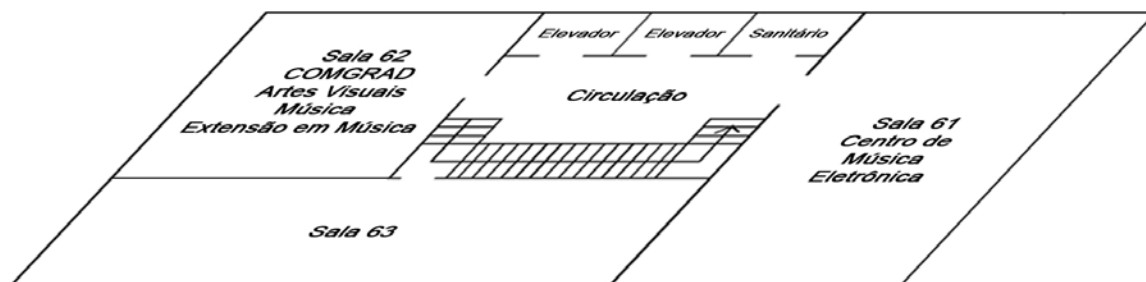
Oitavo Andar



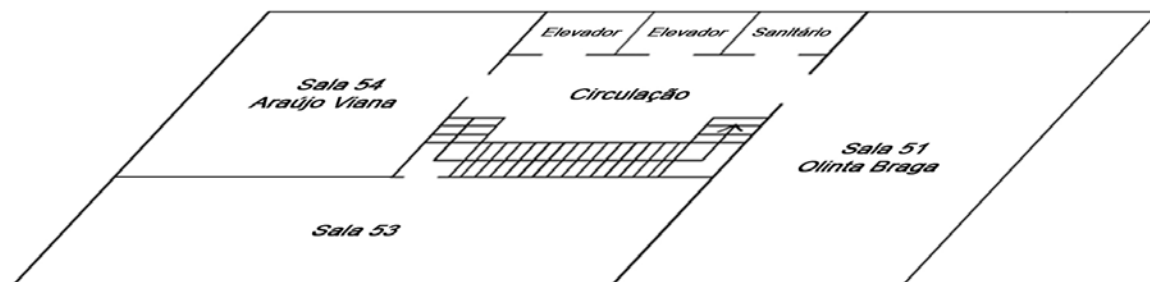
Sétimo Andar



Sexto Andar



Quinto Andar



APÉNDICE D – CD

Exemplo Musical 1 – p.89
Exemplo Musical 2 – p.91
Exemplo Musical 3 – p.91
Exemplo Musical 4 – p.137

Vídeo 1 – p.121
Vídeo 2 – p.123
Vídeo 3 – p.125
Vídeo 4 – p.125
Vídeo 5 – p.126
Vídeo 6 – p.127
Vídeo 7 – p.128