

# Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório

Simone Lacorte

Escola de Música de Brasília  
silacorte@yahoo.com.br

Afonso Galvão

Universidade Católica de Brasília (UCB)  
agalvao@pos.ucb.br

**Resumo.** Esta pesquisa, de caráter qualitativo exploratório, focalizou processos de aprendizagem de músicos populares. Teve como objetivos investigar experiências iniciais de aprendizagem; identificar significações sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”; investigar a experiência profissional do músico popular e como isso se constitui no processo de aprendizagem continuada. O instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Foram entrevistados dez músicos populares que atuam profissionalmente em Brasília (*freelancers*). Os resultados demonstram que a habilidades adquiridas por esses profissionais se baseiam, na prática, em contextos diversificados, que incluem desde espaços não-escolares à formação acadêmica tradicional. Os fatores determinantes apresentados dizem respeito à rede social na qual os participantes estavam inseridos desde a infância e a uma forte motivação pessoal capaz de fazer superar dificuldades iniciais de aprendizagem. Professores particulares, aulas em conservatórios e *workshops* também constituíram importantes aspectos na aprendizagem musical desses profissionais.

**Palavras-chave:** aprendizagem, músico popular, *expertise* musical

**Abstract:** This qualitative exploratory research focused on the learning processes of popular musicians. It aimed at investigating early learning experiences; identifying meanings of ‘good ear musicians’; purposive and attentive listening and pop musicians’ professional experience as a process of continuous learning. The instrument used was that of semi-structured interview. Participants were ten freelance professional musicians who performed regularly in the city of Brasilia. Results showed that they develop their performing skills in different contexts, including informal ones such as playing with family and peers and traditional places like ordinary schools, music schools and conservatoires. Notwithstanding, it emerged that the social net to which they belonged since childhood as well as participants’ strong self-motivation and determination were pointed out as the most important aspects to achieve *expertise*. Initially, they learnt from siblings and peers. Later, private teachers, conservatoires and short courses became important aspects of their learning process.

**Keywords:** learning, pop musicians, musical *expertise*

## Introdução

Apesar da importância cultural e social da música popular no Brasil, relativamente poucas investigações têm se dedicado a compreender como músicos populares aprendem o seu ofício. Das pesquisas de Prass (2004) e Pinto (2002), por exemplo, emergiu que as primeiras vivências da música popu-

lar ocorrem, geralmente, no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos. A aprendizagem ocorre, muitas vezes, de forma natural, quase que lúdica, em meio a festas, churrascos e práticas informais entre amigos. Desde as primeiras etapas, os músicos mais experientes passam o seu conhe-

cimento para os iniciantes de maneira informal, geralmente ensinando a harmonia, a letra e/ou acompanhamento de músicas específicas, sem muita explicação teórica. O aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto. Quando não há tradição familiar de tocar instrumentos musicais, os amigos representam os primeiros “professores” e incentivadores da prática musical. Os jovens, por exemplo, praticam em grupo, ensaiam, formam bandas e aprendem muito por meio das gravações e audições. Campos (2000) destaca que essa prática é freqüentemente conhecida como “tirar música de ouvido”. Green (2000) complementa afirmando que a aprendizagem inicial desses músicos populares requer audição e imitação com elevada atenção e com intenção auditiva. Nesse contexto, o “ouvir” é parte fundamental da enculturação, que permeia o desenvolvimento dos músicos populares, desde as suas tentativas iniciais de fazer música até a carreira profissional.

Green (2001) destaca que tocar, compor e ouvir são alguns dos caminhos que os músicos populares percorrem na trajetória do seu aprendizado. Essas três formas de vivência musical envolvem conhecimentos em comum, que não se distinguem tanto entre si. O tocar envolve a exploração sonora através de instrumentos musicais ou da própria voz na busca de uma sonoridade que agrade aos ouvintes e/ou que faça algum sentido para o executante. O compor abrange o âmbito das atividades musicalmente criativas, incluindo improvisação. E o ouvir é o produto implícito nas duas atividades anteriores, sendo que Green (2000) categoriza de três formas: escuta intencional (*purposive listening*), escuta atenta (*attentive listening*) e a escuta distraída ou simplesmente ouvir (*distracted listening*).

A escuta intencional tem por objetivo a aprendizagem. É por esse meio que se busca apreender algo para colocar em uso após a experiência. Esse é o tipo de audição que o músico emprega, por exemplo, aprendendo a tocar uma cópia exata ou *cover* de uma canção. Dessa maneira, na música popular, ele cria ou reproduz um tipo de notação mental ou escrita da harmonia, da forma e de outras propriedades da canção, por meio da qual ele poderá colocar em ordem o seu aprendizado para estar disponível em outro contexto ou na tarefa analítica de exercícios. A escuta atenta pode envolver a audição no mesmo nível de detalhamento da escuta intencional, mas sem um objetivo específico de aprendizagem. Não tem por intenção algo como saber tocar, lembrar, comparar ou descrever as propriedades da música posteriormente. A escuta distraída refere-se a mo-

mentos nos quais a música está sendo ouvida, sem outro objetivo do que diversão ou entretenimento. A autora destaca ainda que as fronteiras entre os diferentes tipos de audição não são tão bem definidas. O ouvinte pode facilmente passar de uma para outra categoria durante o curso de uma peça musical (Green, 2000).

Assim, aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. É importante destacar que apesar da música ser conhecida como uma arte essencialmente “aural”, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras; nesse processo, outros sentidos são freqüentemente utilizados.

Em pesquisa realizada por Prass (2004), sobre “os saberes musicais de uma escola de samba”, é relatado que muitos dos músicos da escola de samba e o próprio mestre de bateria opinaram que para participar de uma bateria de escola de samba é necessário ter bom ouvido. Assim como os participantes da pesquisa de Prass, é comum o público em geral, e mesmo os profissionais da música, afirmarem ser importante ter um bom ouvido para se aprender música. Jargões como esses são freqüentemente citados no dia-a-dia para designar pessoas que têm maior facilidade de apreender determinados conceitos e habilidades relacionadas à música, ou seja, muitas vezes rotuladas como portadoras ou não de um ouvido musical.

Assim, a percepção musical aqui compreendida como a habilidade de reconhecimento e compreensão de aspectos musicais específicos, como a percepção de figuras rítmicas e melódicas, harmonia e estruturas musicais variadas e sua conseqüente reprodução – seja por meio da escrita ou da prática instrumental – é citada em alguns trabalhos com enfoques distintos (Bernardes, 2001; Sobreira, 2002). O trabalho de Sobreira (2002), por exemplo, cujo foco principal é a desafinação vocal, argumenta que entre as causas existentes e conhecidas no senso comum para esse problema estaria uma percepção auditiva deficiente. A literatura citada pela autora menciona desde crenças e mitos que prejudicam o desenvolvimento de adultos e crianças e interferem em diferentes aspectos, como o psicológico (timidez, ansiedade, emoção, etc.), até problemas clínicos. Entretanto, a autora afirma que, ao contrário do que é geralmente aceito pela sociedade, não se pode afirmar que uma pessoa desafinada não tenha ouvi-

do musical ou talento para a música. Uma das possíveis causas desse problema poderia ser uma percepção deficiente com relação aos padrões musicais aceitos em nossa cultura ou em alguma manifestação musical em específico, aspecto também enfatizado por Galvão (no prelo).

No processo de aprendizagem de músicos populares, essa valorização do músico “bom de ouvido” é ainda mais forte, na medida em que historicamente é uma atividade cuja transmissão caracteriza-se por ser essencialmente “aural”, isto é, transmitida “de ouvido”. Apesar da aprendizagem de músicos populares, até pouco tempo atrás, ser transmitida basicamente por meio da oralidade, não podemos deixar de enfatizar que há participação de outros órgãos do sentido caracterizando o que Caznok (2003) cita como uma aprendizagem por meio de uma audição multissensorial. Segundo a autora, na aprendizagem e percepção da música, a participação da visão, por exemplo, é uma ocorrência muito comum. Staleva (1981) destaca que as associações visuais, auditivas, motoras e táteis são a base psicológica da percepção musical. Para Santos (1994), a combinação desses sentidos contribui para a construção da imagem sonora (imagem auditiva auxiliada pela imagem visual e cinestésica) na aprendizagem musical. Nessa conversão do objeto sonoro, de seu estado material para a imagem mental, ocorre uma transformação do ouvinte conjuntamente com o objeto.

Parece haver, então, uma lógica subjacente nesse processo de escuta atenta e intencional do músico popular. Na verdade, parece que eles não tiram tudo de ouvido. Outros sentidos são utilizados nesse processo de aprendizagem, entre eles, destaca-se a visão. Exemplo disso é a aprendizagem por intermédio dos meios eletrônicos de comunicação, principalmente a televisão e as gravações, como o DVD, que trazem novo estilo de linguagem, denominado por Belloni (apud Del-Ben, 2000) como linguagem audiovisual, na qual ocorre a combinação de diversos elementos: sons, palavras e imagens com cor e movimento.

Assim, as diferentes áreas que compõem o caleidoscópio de atuação dos músicos populares exigem o desenvolvimento de várias outras habilidades, que vão muito além de uma capacidade de ter um bom ouvido. Aspectos técnicos e de interpretação, improvisar, conhecer cifras, tablatura e/ou partitura, tocar seqüências harmônicas e escalas, acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos, dominar um vasto repertório musical são algumas dessas habilidades freqüentemente implícitas no trabalho desses profissionais. Atuações tão comple-

xas e variadas envolvem o aprimoramento de habilidades igualmente complexas. A habilidade de ouvir, no sentido da escuta atenta e intencional de Green (2001), é certamente uma realidade. Porém, esse tipo de aprendizagem parece envolver bem mais que isso. Pode-se pensar, por exemplo, em uma capacidade subjacente de trabalhar padrões preestabelecidos, que são dominados no contexto de muito estudo individual deliberado. Este, portanto, pode ser compreendido como estratégia para a obtenção de uma habilidade, de forma a decidir o que, como e quando fazer em cada etapa, com objetivos bem determinados. Dessa maneira, pode-se definir o estudo deliberado como o processo por meio do qual o objetivo pode ser atingido (Galvão, 2000).

Quanto ao estudo individual de músicos populares, emergiu da pesquisa de Green (2001) que esses profissionais convivem com períodos de prática e estudos intensos, intercalados com outros sem estudo. A intensidade do estudo parece depender muito do humor, da motivação e de fatores externos. A maioria dos jovens músicos relata estudar durante os ensaios das bandas mais do que individualmente em casa.

A habilidade dos músicos populares, por exemplo, não se limita a “tirar tudo de ouvido” na hora. Na verdade, há um número de canções com forma, padrões harmônicos e rítmicos comuns. Dessa maneira, progressões de acordes, como a de 12 compassos do *blues* ou a seqüência harmônica I-VI – IV-V, aparecem em diversas músicas, sendo então somente adaptadas. No entanto, como em toda regra, até mesmo na música, há exceções. Para as canções que fogem desse padrão, outras habilidades são exigidas, como alto poder de atenção, concentração e dedicação da audição (Green, 2001).

Em músicos populares, procedimentos de resolução de problemas por tentativa e erro são uma constante durante a aprendizagem por meio da audição. Nos ensaios em grupo, mesmo sem saber nomes corretos de expressões e conceitos musicais, os músicos discutem harmonia e conhecimentos aprendidos fora das salas de aula tradicionais (Pinto, 2002). Nesse contexto, o prazer de tocar está à frente da disciplina e sistematização do estudo.

Assim, apesar de muitos músicos populares afirmarem não estudar (Green, 2001), deve-se salientar que há um aprendizado que vai além da prática intensa da técnica no instrumento. Os músicos aprendem, na verdade, o tempo todo, mesmo quando pensam que estão se divertindo. A aprendizagem ocorre durante a apreciação de videocliques, *shows*, apresentações informais entre amigos, através da audição de CDs, LPs, entre outros.

Pesquisas com enfoques semelhantes (Gomes, 1998; Pinto, 2002; Prass, 2004) apontam o meio social como o principal vetor da aquisição dessas habilidades na aprendizagem de músicos populares. Com intuito de compreender um pouco mais sobre o processo de aprendizado de músicos populares, mais especificamente a vivência musical de músicos populares profissionais em Brasília, essa pesquisa teve por objetivos investigar experiências iniciais de aprendizagem; identificar significações sobre músico “bom de ouvido” e “escuta atenta e intencional”; investigar a experiência profissional do músico popular e como isso se constitui no processo de aprendizagem continuada.

### **Método**

Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (Becker, 1999; Puris, 1995), até mesmo devido à escassez de trabalhos que tratam do problema da aprendizagem de músicos populares. Como o problema básico da pesquisa foi fazer emergir processos de aprendizagem a partir da experiência dos participantes, tratou-se, como é comum nesse tipo de abordagem (Sarantakos, 2002), de gerar uma teoria da aprendizagem de músicos populares fundamentada nos dados da pesquisa (Glaser; Strauss, 1965) e então investigar significados de aprendizagem em conexão com o contexto social em que eles ocorrem (Pidgeon, 1996). Assim, utilizando-se da técnica da entrevista semi-estruturada, foi estabelecido um roteiro de seis questões geradoras, as quais remetiam aos já mencionados objetivos específicos do estudo. Com base nessas questões foram entrevistados em profundidade dez participantes (nove homens e uma mulher), com média de idade de 47 anos, sendo que o mais novo tinha 31 anos e o mais velho, 65. Os participantes atuavam profissionalmente em Brasília em bares, casas noturnas, *shoppings*, ou como músicos independentes (*freelancers*). Embora os participantes fossem todos moradores de Brasília, seus estados de origem eram Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e Goiás. Os entrevistados foram selecionados a partir de alguns critérios básicos. O primeiro partiu da escolha do músico pelo instrumento – foram selecionados quatro violonistas (dos quais um também guitarrista e outro cantor), dois tecladistas e pianistas, um baterista, uma cantora e dois baixistas. Essa escolha deveu-se ao fato de esses instrumentos constituírem um agrupamento muito comum na música popular. Um outro critério foi o reconhecimento profissional desses instrumentistas no meio musical de Brasília (apresentam-se com músicos da cidade e com músicos reconhecidos nacional e internacionalmente). Além disso, levou-se ainda em consideração a indicação

dos próprios entrevistados. Segundo Turato (2004), esse tipo de composição de amostragem, conhecida como bola-de-neve, permite ao pesquisador ouvir as indicações das pessoas do campo para que se consiga uma amostra mais consistente do ponto de vista dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas ocorreram na própria residência dos entrevistados e/ou outro lugar previamente combinado, como escolas nas quais lecionam ou estúdio de gravação. É importante destacar que somente um músico recusou a participação na pesquisa, por motivos pessoais.

Utilizou-se, como estratégia de análise de dados, a técnica da análise do discurso (Brandão, 2002; Taylor, 1994). Tomou-se por base a produção da palavra como um processo que envolve a pessoa que fala, o objeto do discurso e um terceiro. Levou-se em conta também emoções, desejos e enunciados relacionados às imposições lingüísticas contextuais da produção. Seguindo Gadamer (1975), a idéia foi de promover compreensão (*verstehen*): trata-se de tentar revelar o que está por trás do que é dito, num processo circular que termina quando há uma fusão dos horizontes de interpretação e compreensão. Em outras palavras, geraram-se teorias e conceitos fundamentados nos dados que foram relacionados a conceitos abstratos para gerar novas teorias e conceitos, levando a uma teoria final emergente dos resultados, apresentada no próximo tópico.

### **Resultados e discussão**

#### **Contexto de aprendizagem**

##### ***Aprendizagem informal***

Uma idéia que circulou com bastante força, no contexto do discurso dos participantes, envolveu a associação entre aprendizagem inicial e brincadeira. A maioria dos entrevistados enfatizou a idéia de que não só não tiveram professores que os orientassem na aprendizagem da música popular, como que aprenderam sozinhos e brincando. O ato de brincar dizia respeito a um certo brincar com os sons. Explorá-los, às vezes, com um instrumento musical tradicional (o violão, por exemplo), outras vezes com qualquer utensílio que pudesse produzir sons, como colheres, almofadas, instrumentos feitos de lata de goiabada. Apesar de algumas vezes afirmarem que não sabiam ao certo como tudo começou, sempre relacionavam o aprendizado inicial ao fato de escutar muita música em casa e tentar acompanhar. Segundo Mead (1934), faz parte do imaginário infantil ter profissões de sucesso que aparecem na mídia ou têm reconhecimento social, como policial, ator, bailarino e músico. Normalmente, esse imaginário

relaciona-se ao meio social no qual a criança está inserida e na imitação das atividades desempenhadas pelos adultos. Os trechos de fala a seguir servem como evidência disso:

Essas coisas aí eu brincava assim, na verdade eu ficava mais brincando, né? (Pedro, 44, baterista).

Eu desde pequeno gostava de ouvir minha tia cantar, ela comprava toda semana aqueles bolachões e enquanto ela lavava a roupa e estendia no varal eu ficava ali brincando no chão ouvindo e tentando imitar o que ela cantava... (Sílvio, 38, violonista e cantor).

Nesse processo, as falas sobre esse período também remeteram a algumas situações específicas como, por exemplo, a de aprendizagem como uma pesquisa solitária. Em outras palavras, subjacente à construção do processo de aprendizagem havia uma noção de solidão:

Ah! Eu aprendi sozinho, nunca ninguém me ensinou... eu ficava ali no sofá batendo com a colher no sofá, na verdade eu ficava brincando, né?... (Pedro, 44, baterista).

Apesar da afirmação constante e ênfase em uma aprendizagem solitária, diferentes redes sociais foram importantes na aprendizagem desses músicos populares. A família, por exemplo, representou para a maioria dos entrevistados o primeiro espaço propulsor da aprendizagem musical. A mãe, no entanto, merece destaque, pois foi citada pela maioria dos participantes como a grande responsável pelo primeiro contato com a música. Galvão e Ghesti (2003) destacam o papel da mãe no desenvolvimento infantil. Segundo os autores, o papel materno, naturalmente, caracteriza-se por ser responsável pela educação da criança e pelo estabelecimento das primeiras relações. O processo educacional teria seu início, em um sentido mais amplo, ainda com a criança no ventre materno. Assim, a mãe foi referendada como professora das primeiras notas, incentivadora no estudo e prática do instrumento, consultora nas decisões relacionadas à educação musical em espaços escolares e como promotora da aquisição do primeiro instrumento.

Eu comecei com cinco anos foi a... a minha mãe me ensinando acordeon, que tenho até hoje a sanfoninha em 60baixos. (Fausto, 42, pianista e tecladista).

E depois disso eu tive minha mãe, que sempre cantou, sempre gostou de cantar, mesmo na infância. Na adolescência ela trabalhava com pessoal de teatro, essas coisas, então, até a minha veia artística vem dela... minha mãe comprava disco, todo disco que saía minha mãe comprava. (Sílvio, 38, violonista e cantor).

Os amigos também se destacam nesse processo. Todos os entrevistados declararam que aprenderam muito na convivência com amigos. O interes-

se pela música, bem como a escolha de repertório e do instrumento, foi, muitas vezes, influenciado por essa rede social. Ao contrário da infância, durante a qual a criança convive mais intensamente no seio familiar, na adolescência, grupos com características e interesses semelhantes tendem a se reunir com intuito de estabelecer vínculos e construir identidades próprias. Dessa maneira, a formação de bandas de música é uma prática muito comum. Segundo Green (2000), a prática em grupo é muito importante para a aprendizagem de jovens músicos. Os entrevistados relataram ter como hábito ouvir muita música junto com amigos, além de trocarem LPs e dicas de harmonias e convenções relacionadas aos instrumentos que tocavam.

E nessa roda de amigo, já esse pessoal que tocava violão, já começava a tocar guitarra, inclusive um também hoje é músico profissional também, né?... e ninguém tocava contrabaixo e todo mundo queria tocar guitarra e tal, aí foi crescendo a roda de amigo, todo mundo ficou com esse negócio de guitarra, guitarra, e aí quando eu conheci o contrabaixo dessa forma. (Marmelada, 31, baixista).

Aprender sozinho não significa, então, estar isolado do mundo e das influências sociais. Quando os entrevistados dizem ser autodidatas, tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais. Segundo Gohn (2003), na aprendizagem autodidata as pessoas se colocam na condição de aprendizes, porém têm certa autonomia na escolha dos caminhos que irão percorrer durante a aprendizagem. Assim sendo, se organizam e direcionam o seu próprio estudo se baseando nas suas necessidades e objetivos pessoais. Essa aprendizagem autodidata, caracteristicamente intencional, normalmente acontece a partir da adolescência, quando a convivência com amigos e grupos específicos torna-se evidente. Apesar de relatarem que essa vivência musical com os amigos consistiu em uma experiência significativa no processo de aprendizagem inicial, os participantes voltaram a afirmar que não tiveram professores, mas sim que aprenderam com colegas em locais variados, como ambiente de trabalho ou ambientes informais. Há uma tendência de os entrevistados associarem o conceito de professor à idéia de espaço escolar. Muitos aprenderam com amigos que provavelmente funcionavam como professores informais. Mas essa ligação professor-aluno, quando estruturada fora do espaço formal da sala de aula, tende a não ser vista como uma relação desse tipo.

[...] eu tinha uns amigos músicos, né? Que tocavam violão, tarará, aí eu comecei a me interessar por música e comecei a batucar, então até na realidade eu nunca tive professor... E aí nos ensaios com os guitarristas, com um amigo meu, eles faziam exercícios pra mim,

eles me explicavam, e então no outro ensaio levava, e foi assim através dos amigos, né? (Pedro, 44, baterista).

Percebe-se então que o caminho percorrido por músicos populares, desde o início da aprendizagem até a profissionalização, é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico. Vinculado a processos de aprendizagem informal, há o prazer de aprender um instrumento. Algo que não representa sacrifício, com regras, prazos e currículos a serem cumpridos. Ao contrário, o aprendiz transforma o aprender em algo vivenciado a ponto de tornar-se algo que contribui para a constituição da própria identidade do aprendiz (Barbosa; Galvão, 2006). Nesse sentido, dedica-se e transforma a prática em constante processo de investigação e descoberta interagindo com o meio em que vive.

### **Motivação, automotivação e estudo individual**

Além do incentivo da família e dos amigos, outro aspecto bastante enfatizado no discurso dos participantes diz respeito à automotivação. Essa se firmou como uma das principais características da aprendizagem inicial. Nesse contexto, implicitamente, há a idéia de um investimento pessoal em uma atividade que, por si só, era prazerosa.

[...] aprendi assim, em casa, sozinho e ouvindo muito. Sempre tive vontade, criança, ainda criança eu comecei, né? No cavaquinho. Com sete anos comecei a tocar violão, com sete nos já tocava violão, jazz essas coisas assim. (Zé Carlos, 49, baixista).

Lembro nesse dia que meu pai, às duas da manhã, levantou do quarto, meu pai que nunca abriu a boca assim, pra falar: vai estudar! Vai não sei o quê! Ele nunca se envolveu com música, foi minha mãe que me ensinou no acordeon... e tudo. A única que vez que ele se manifestou foi pra levantar da cama e dizer: -... chega. Você está desde as nove da manhã, são duas da manhã! Sai do piano e vai dormir. Amanhã você, você faz de novo. (Fausto, 42, pianista e tecladista).

Assim, emergiu da pesquisa que os participantes dedicaram-se de forma intensa à aprendizagem do seu instrumento durante grande parte da sua formação. Na obtenção de habilidades para a prática profissional, esses músicos empreenderam muito estudo individual deliberado (prática). Na literatura sobre *expertise* (Ericsson; Tesch-Romer; Kramp, 1993; Galvão, 2007; Sloboda et al., 1996), há a visão de que a prática deliberada é chata, maçante, cansativa. No entanto, desta pesquisa emerge justamente o contrário. Os músicos entrevistados declararam ter imenso prazer no seu estudo individual. Quando perguntados sobre "estudo individual", os participantes também tendem a achá-lo maçante. O interessante é que eles não vêem a sua prática como estudo individual. É mais forte aqui a idéia de uma ativi-

dade de caráter quase que lúdico, que alguém exerce quando tem vontade. Algo muito próximo da noção de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990).

... música tava muito sedutora e eu me lembro que eu mesmo não queria parar. Sempre fui autodidata, e eu amava a música, e queria fazer aquilo, então, passava horas e horas tocando, tirando música de ouvido, não queria parar. (Sílvia, 38, violonista e cantor).

De acordo com a *Teoria do Flow*, as pessoas conseguem sustentar durante muitos anos o estudo ou a prática deliberada porque a atividade em si é extremamente compensatória, proporcionadora de grande prazer. Basicamente, gostam do que fazem, a ponto de adiar gratificações, prazeres, para ficarem por conta de suas atividades. Alguns chegam até a não esperar recompensa alguma pelo que fazem. A atividade é por si só gratificante. Isso, evidentemente, representa a instância necessária ao estudo deliberado, capaz de sustentar uma motivação de longo prazo que transforma alguém em *expert*. A atividade de estudo torna-se muito gratificante, ao invés de entediante ou maçante.

### **Aprendizagem formal**

Importante descoberta desta pesquisa diz respeito ao contexto de aprendizagem do músico popular. Ao contrário da crença do senso comum e de alguns resultados apresentados por pesquisas semelhantes (Gomes, 2003), vários músicos populares que participaram desta investigação freqüentaram algum tipo de curso regular de longa ou curta duração. Destacam-se, por exemplo, as aulas particulares de piano. Segundo Bozzetto (2004), no Brasil, professores particulares de piano têm papel significativo no ensino de música fora das instituições escolares tradicionais. Esses profissionais trabalham, geralmente, na própria casa ou no domicílio do aluno "educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e/ou futuros profissionais da área" (Bozzetto, 2004, p. 11). Fato esse enfatizado no discurso dos participantes desta pesquisa:

A aprendizagem de tocar foi em Anápolis. Eu nasci em Anápolis, e aí meus pais me colocaram pra aprender piano com uma professora particular, cidade do interior o garoto ou a garota além de fazer a escola normal tem que fazer... uma professora de arte qualquer ou pintura, ou vai fazer o violão, ou vai fazer o piano, como tradicionalmente tinha duas ou três professoras de piano e era um negócio meio tradicional. Fui aprender piano, piano clássico. (Fonteles, 48, pianista e tecladista).

Além dos professores particulares, destaca-se ainda o papel dos conservatórios e das escolas de músicas especializadas. Alguns entrevistados afirmaram ter freqüentado conservatórios e escolas durante alguma fase da vida. Entretanto, a maioria

declarou que a prática da música popular, nesses lugares, era por vezes proibida:

... porque as minhas professoras e professores lá de Goiânia e de Anápolis não me deixavam justamente ter acesso aos métodos populares. Não, elas achavam que aquilo iria me estragar, tá? (Fonteles, 48, pianista e tecladista).

Apesar de afirmarem, algumas vezes, que não aprenderam nada de útil nos conservatórios e em aulas particulares no que concerne à música popular, destacaram, entretanto, certos aspectos, como técnica, disciplina e aprendizado da leitura de partituras, enfatizados nos conservatórios, como extremamente importantes no desenvolvimento da atividade profissional, já que, em um mercado extremamente competitivo, essas habilidades fazem a diferença.

Além do acesso a professores particulares, a maioria dos entrevistados afirmou ter freqüentado escolas, conservatórios e ou faculdade de música e também cursos esporádicos de pequena duração, como cursos de verão, *workshops* e palestras.

E depois de muito tempo eu acho que fiz uns dois cursos de verão com o Nelson Aires e Elenice Maranesi, sabe?... que aí deu uma base legal porque aí já foi... eu já sabia tocar, já sabia o que eu tava fazendo e as pessoas me casaram por exemplo com uma música popular brasileira, mesmo, como se toca, como se faz os improvisos como devem ser feitos como é que se pode pensar, a maneira de pensar o acorde, a maneira de pensar em pontes e essas coisas assim. (Fonteles, 48, pianista e tecladista).

### **Bom de ouvido**

Em suma, para tornar-se um bom músico popular, nem sempre é necessário, na perspectiva dos participantes, muito estudo individual, embora se possa concluir a partir dos relatos que todos se dedicaram bastante ao estudo individual. Se a importância do estudo individual é apenas implícita, o mesmo não ocorre com outras noções. Aparece de modo bastante incisivo nas falas, por exemplo, que para ser bom músico popular, é necessário ser bom de ouvido.

... porque o músico, ele tem que ter um bom ouvido, senão ele não vai conseguir ser um bom músico. Isso é certeza absoluta!... (Sílvia, 38, violonista e cantor).

Além disso, alguns músicos afirmaram que existem pessoas com ouvido e outras sem ouvido. Apesar de afirmarem enfaticamente essa idéia inicialmente, alguns participantes tiveram dificuldades para explicá-la. Ao longo da entrevista, muitos fizeram um discurso que girou, por exemplo, em torno de noções inatistas da aprendizagem. Para esse grupo, a capacidade humana de “ter um ouvido mu-

sical” já nasce pronta. Eles crêem que algumas pessoas têm jeito para a música e outras não. A maioria dos participantes afirmou que a habilidade de ter ou não ter ouvido se relaciona a fatores como ter um “dom divino” e/ou ter uma “genética favorável”. É importante enfatizar que alguns desses músicos se contradizem ao longo da entrevista, afirmando também que o meio influencia no desenvolvimento do indivíduo, retratando assim uma concepção interacionista, na qual o ser humano seria uma integração entre os dois fatores anteriores.

A pessoa sem ouvido, ela não vai conseguir fazer, né? E é até difícil explicar o que seria uma pessoa com ouvido, alguém que tem ritmo? Que tem ritmo assim ouve o ritmo e saiba de que tipo, que ouve uma nota e saiba cantar aquela determinada nota. Sim, é uma pessoa que quando você pega um tom e canta dentro do ritmo. (Sílvia, 38, violonista e cantor).

Têm pessoas que são por natureza, são detonadas, ou desafinadas. Desafinação às vezes não é só um defeito, ela pode ser um, a pessoa é normal e desafinada, não tem gente que chama assim [grito], ela tá desafinada, não tem gente que fala desafinada, né? Que ronca desafinada [risos]. (Jussara Silva, 65, cantora).

Conceitos sobre habilidade ou aptidão musical, talento, periodicamente retornam à literatura e às discussões formais e informais como uma importante parte do debate sobre o impacto da natureza e do ambiente na aprendizagem (Galvão, no prelo). Segundo Shuter-Dyson (1999), aptidão musical é um termo cujo significado nos remete ao potencial para o aprendizado da música, com ênfase no desenvolvimento das habilidades musicais.

Outra parte dos entrevistados, no entanto, afirmou que todos temos ouvido. Um dos entrevistados questionou a utilização do termo “bom de ouvido”. Para ele, esse conceito é muito relativo e relaciona-se a uma série de fatores externos, como a cultura e o contexto no qual esse termo é utilizado. Os demais argumentaram que, muitas vezes, o bom ouvido tem relação com conceitos de percepção e sensação. O termo percepção estaria relacionado com estar atento, perceber os outros músicos, a reconhecer aspectos sonoros específicos mediante probabilidade, aos cinco sentidos, a conhecer o campo harmônico e, após algumas tentativas, acertar o que é requisitado. Sensação seria algo relacionado à sensibilidade ao fazer música, isto é, compor, interpretar, fazer algo que emocione a si próprio e aos outros. Ambos dependem, como já foi abordado anteriormente, de ouvir muito e ter certa “alma musical”. Nesse ponto, alguns entrevistados afirmaram que o inverso da premissa questionada não é verdadeiro, isto é, não é necessário ser músico para se ter um bom ouvido.

É, aí eu concordo se, a gente definir o que é, por exemplo, o bom ouvido. Pra mim, eu acho que é mais uma relação de percepção, mas não necessariamente ela pode ser musical, aquela coisa do conhecimento da nota, qual é o acorde, entendeu? Eu acho que a percepção aí que eu falo que é um bom ouvido é você, é você ter a, a, a, você tá, era o que acontecia comigo, quando eu te falo que eu aprendia a tocar aprendia assim, eu desenvolvia o samba, o baião, o trabalho da noite mesmo, uma vassoura já lá tocando era porque eu era extre... eu me considerava extremamente atento ao que tava acontecendo. Então, eu tinha muita percepção, o que... que... o que... o que que tava acontecendo naquela hora daquela música, então eu ficava extremamente atento a tudo, né? (Pedro, 44, baterista).

O termo bom de ouvido foi relacionado também a outros aspectos, como saber ler partitura, cifra, harmonia, ter conhecimento teórico, praticar (tirar música de ouvido, ouvir de tudo e desde cedo, ouvir o que os outros estão fazendo, etc.) e compreender o que está fazendo.

Bom ouvido, eu só classifico bom ouvido aquele cara que tem idéia do... do... da função harmônica que tá acontecendo, bom ouvido. Você pode ter um cara bom ouvido que não estudou? Pode! Não tem problema nenhum, pode! (Aluizio, 53, violonista).

Segundo um dos entrevistados, ao contrário da música aprendida na escola formal, a música popular foi durante muito tempo aprendida fora dos livros e da teoria, tendo como principal veículo o ouvido. Por isso as pessoas têm a crença de que para ser um bom músico tem que ter um bom ouvido.

## Conclusões

O presente estudo mostrou que o músico popular aprende em contextos variados. Diferentemente da crença do senso comum, professada inclusive por muitos dos participantes, de que a aprendizagem do músico popular é consequência somente de um talento nato ou de um dom divino, emergiu da pesquisa que esses profissionais estudam muito, porém nem sempre de forma homogênea e convencional. Isso traz mais suporte para a importância fundamental do estudo deliberado no desenvolvimento da *expertise*, tanto no que diz respeito a domínios formais, como informais (Chi, 2006, Ericsson; Tesch-Romer; Kramp, 1993; Galvão, no prelo).

A inserção no universo musical ocorre principalmente por meio da família e de amigos mais próximos, bem como pela vontade intrínseca de aprender um instrumento. Gomes (2003) considera que a aprendizagem musical em família representa uma das principais vias para a inserção de crianças e jovens no meio musical. Percebe-se, então, que os hábitos familiares são extremamente importantes no desenvolvimento da escuta musical.

Para os participantes, o processo ensino-aprendizagem da música popular sofreu grandes modificações nos últimos anos. Segundo alguns entrevistados, à época em que eles iniciaram seus estudos com professores e em escolas específicas de música a prática da música popular não era permitida. No entanto, constatou-se nesta pesquisa que praticamente todos freqüentaram algum tipo de aula formal (ensino regular, cursos técnicos, *workshops*, palestras, cursos de verão, etc.) ao longo de toda formação profissional. É importante destacar que embora essas aulas nem sempre tivessem sido direcionadas à música popular, acredita-se que de alguma forma esse conhecimento auxiliou na formação desses profissionais, como na compreensão das estruturas da teoria musical e no desenvolvimento da técnica no instrumento.

Quanto à aprendizagem, conclui-se, então, que esses profissionais desenvolvem hábitos de estudo muito peculiares. Não há homogeneidade na forma como desenvolvem o seu conhecimento. O que se pode considerar é que há intensa dedicação, principalmente no que diz respeito à escuta, que ocorre diariamente em contextos variados, como em casa, no carro, durante as aulas, em *shows* e apresentações. Na verdade, pode-se afirmar que os entrevistados ouvem música praticamente durante todo o dia. Esse fato influencia profundamente no desenvolvimento da escuta atenta e intencional (Green, 2001).

Nesse aspecto, a disponibilidade e facilidade dos recursos tecnológicos e materiais didáticos disponíveis no mercado também influenciam profundamente essa forma de aprendizado. Conforme a publicação e a elaboração de materiais didáticos, esses profissionais, ao longo de sua formação e profissionalização, utilizaram-se também de métodos, porém tendo sempre a audição como guia para o seu aprendizado. Nesse aspecto, além dos recursos do rádio e gravações em LPs e, nos últimos anos, em CDs, esses profissionais utilizam fitas de videocassete, DVDs, recursos da internet, etc. Na verdade, esses músicos mostram-se verdadeiros pesquisadores e criadores da sua própria aprendizagem (Gohn, 2003).

Quanto aos jargões utilizados pelo senso comum, como músico bom de ouvido (Prass, 2004), os músicos entrevistados ainda têm dúvida quanto a essa questão. Há uma primeira reação afirmativa, em defesa de uma condição inatista. Quer dizer, as pessoas já nasceriam com essa habilidade. No entanto, os participantes também acreditam que essa característica musical pode ser desenvolvida. Os participantes, no entanto, não falaram sobre serem

considerados especiais ou especialmente talentosos quando crianças. O aspecto que enfatizaram mais foi o de que gostavam de tocar instrumento e de que brincavam com isso. Dessa maneira, a princípio estudando de forma solitária, em grupos de amigos ou em família, os músicos populares se profissionalizam tendo como principal fator motivador o prazer em tocar, algo muito próximo da noção de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990). No entanto, diferentemente da escolha de outras profissões, a atividade do músico popular, geralmente, caracteriza-se por ser muito árdua e com baixa remuneração. De acordo com o relato dos entrevistados, cada vez mais o mercado de trabalho para esses profissionais está sendo modificado. A expansão das opções de atuação desses músicos exige profissional capacitado e qualificado para a execução de tarefas diversificadas.

Nesse contexto é que se destaca a importância da inserção e estruturação da música popular nas escolas, nos conservatórios e nos cursos superiores no país, pois há um mercado de trabalho exigente, bem como aprendizes e profissionais dispostos a se especializarem. Não obstante, as estrutu-

ras curriculares e as metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem da música popular talvez precisem ser modificadas. Considerando que as exigências desses profissionais se diferenciam, por exemplo, das exigências de músicos eruditos, deve-se considerar que a formação desses músicos populares também deva ser diferenciada.

Outro ponto importante diz respeito à utilização da tecnologia. Conforme afirma Requião (2002), os músicos populares precisam ter outros conhecimentos, além do seu instrumento em específico, como saber operar uma mesa de som, trabalhar com cabos e materiais de amplificação. Talvez a ampliação da utilização dos recursos tecnológicos no ensino da música represente importante caminho para a reestruturação do ensino da música nas escolas e principalmente na elaboração de estratégias eficazes para o ensino da música popular. A sistematização do saber do músico popular, nas suas mais diferentes especialidades, representa um desafio para todos os profissionais da área. Esta é uma das formas de suprir a demanda do mercado de trabalho e democratizar o ensino da música no nosso país.

## Referências

- BARBOSA, P. O.; GALVÃO, A. Rap e identidade social: um estudo de caso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., 2006, Cuiabá. *Ética, educação e democracia*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. p. 147-148.
- BECKER, B. *Grundlagen soziologischer Methodologie*. Frankfurt: Selbstverlag, 1999.
- BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set. 2001.
- BOZZETTO, A. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de Prof. de Piano*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- CAMPOS, M. C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CAZNOK, Y. B. *Música entre o audível e o visível*. São Paulo: Unesp, 2003.
- CHI, M. Two approaches to the study of experts' characteristics. In: ERICSSON, K. et al. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 21-30.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Haper and Row, 1990.
- DEL-BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de viver e falar sobre música. In: SOUZA, J. V. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Corag, 2000. p. 91-106.
- ERICSSON, A.; TESCH-ROMER, C.; KRAMP, R. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.
- GADAMER, H. G. *Truth and method*. New York: Continuum, 1975.
- GALVÃO, A. C. T. *Practice in orchestral life: an exploratory study of orchestral players' learning processes*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional)—University of Reading, Inglaterra, 2000.
- GALVÃO, A. O desenvolvimento do talento musical. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 99-115.
- GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. Brasília. In: VIRGOLIN (Org.) *Criatividade e talento em múltiplas dimensões*. Brasília: Editora da UnB. No prelo.
- GALVAO, A.; GHESTI, I. Impacto da educação nos primeiros anos: uma perspectiva psicológica. In: CANDIDO GOMES; Ângela Almeida; BARRETO, Aidê (Org.). *Educação infantil: construindo o presente*. Brasília: Edições Unesco, 2003. p. 99-115.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *Awareness of dying*. Chicago: Aldine, 1965.

- GOMES, C. H. S. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- GOMES, C. H. S. A formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 25-28, mar. 2003.
- GOHN, D. M. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume, 2003.
- GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.
- GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University/Institute of Education: Ashgate Publishing, 2001.
- MEAD, G. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- PIDGEON, N. Grounded theory: theoretical background. In: Richardson, J. (Ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS, 1996. p. 75-85.
- PINTO, M. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. *Opus*, n. 8, fevereiro 2002. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus8/mercmmain.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2007.
- PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- PURIS, X. *The complexity of research measure* (in Greek). Paris: Ajax, 1995.
- REQUIÃO, L. P. de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59- 67, set. 2002.
- SANTOS R. M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 2, p. 7-112, 1994.
- SARANTAKOS, S. *Social research*. London: Macmillan, 2002.
- SHUTER-DYSON, R. Musical ability. In: DEUTSCH, D. *The Psychology of Music*. Orlando: Academic Press, 1999. p. 627-652.
- SLOBODA, J. et al. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, v. 87, p. 287-309, 1996.
- SOBREIRA, S. G. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: Enfoç Fashion Gráfica, 2002.
- STALEVA L. V. *Development of music mentation in children*. Bull. Council Research in Music Education, 1981.
- TAYLOR, M. Ethnography. In: Banister, P. et al. (Ed.). *Qualitative methods in psychology*. Buckingham: Open University Press, 1994. p. 67-73.
- TURATO. E. A questão da complementariedade das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, S.; NORIEG, J. (Org.). *Métodos qualitativos: epistemologia complementariedades e campos de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004. p. 17-51.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 05/06/2007