Música popular e aprendizagem: algumas considerações

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)

Resumo: Este artigo expõe o pensamento de alguns pesquisadores sobre a "pedagogia da música popular" dentro de contextos formais de ensino. O argumento central parte do pressuposto de que a inclusão do repertório popular dentro da aprendizagem formal de música necessita considerar também o contexto social e cultural no qual ele é produzido, consumido e transmitido. São discutidas algumas práticas de aprendizagem informal e seu uso, consideradas essenciais para a aprendizagem desse repertório, buscando assim contribuir para um pensamento reflexivo sobre a prática pedagógica da música popular.

Palavras-chave: música popular; aprendizagem; pedagogia musical.

Abstract: This article approaches the idea of some authors about Popular Music Pedagogy within formal learning environments. The main argument believes that the inclusion of popular music in formal learning environments should take into account the social and cultural contexts where it is produced, consumed and transmitted. It discusses some informal learning practices and their use, essential to the learning of this repertoire, in an attempt to contribute to a reflexive thinking about pedagogical practices of popular music.

Keywords: popular music; learning; music pedagogy.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

A educação musical tem se beneficiado grandemente com a promoção de debates envolvendo a dicotomia música popular *versus* música clássica. Após muitas pesquisas e debates sobre o tema, a inclusão da música popular como conteúdo nas aulas de música, dentro dos mais diferentes níveis, já é vista com maior naturalidade. No entanto, questões relativas à pedagogia do repertório merecem um olhar mais atento. A literatura aponta que ao incluir um tipo de música que durante muito tempo esteve às margens de sistemas formais de ensino musical, como é o caso da música popular, é preciso pensar em metodologias que sejam mais apropriadas à situação (ARROYO, 2001; SANDRONI, 2000).

Diversos autores refletem sobre essa problemática e apontam algumas soluções para o ensino da música popular em ambientes formais de ensino de música. Tais propostas levam em consideração o contexto cultural e social desse repertório. Dentre alguns autores que discutem o assunto, podemos citar Arroyo (2001), Björnberg (1993), Dunbar-Hall e Wemyss (2000), Green (1997, 2001, 2006), Hebert e Campbell (2000), Jaffrus (2004), Sandroni (2000) e Small (2003).

Apesar da discussão sobre o tema já existir há algum tempo, Green afirma que apenas recentemente as estratégias de ensino estão efetivamente mudando. Compreender os contextos nos quais a música popular acontece, bem como suas formas de transmissão de conhecimentos, práticas, valores, filosofia e conceitos, torna-se de suma importância para que o trabalho do professor e o uso dessa música sejam significativos. Nesse sentido, o que passa a ter maior importância não apenas o "produto" em si, ou seja, o conteúdo; o que realmente importa é o "processo", ou seja, a "autenticidade da aprendizagem musical" (GREEN, 2006, p. 114).

Ensino tradicional e a adoção da música popular: conflitos

Para compreender melhor o que a literatura traz a respeito da "pedagogia da música popular", as comparações com a educação no contexto tradicional se fazem relevantes e necessárias. Isso porque quando aqueles que estão ensinando música popular advêm de contextos do universo da música clássica, sem experiência na área, o trabalho pode se tornar um problema (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000; SMALL, 2003).

O modelo de ensino tradicional de música que se difundiu pelo Ocidente enfatiza o domínio da leitura e escrita musicais, assim como a aquisição de informações históricas e teóricas e a técnica para a execução de um instrumento, privilegiando quase sempre o repertório dos grandes compositores do universo clássico (GREEN, 2001; DUNBAR-

HALL; WEMYSS, 2000).

Para Feichas (2006), esse tipo de aprendizagem favorece o individualismo e geralmente o conhecimento musical é transmitido de maneira compartimentada e mais abstrata, de forma que muitas vezes o aluno não faz relação entre o que aprende e sua vida cotidiana. Trabalhar dessa forma com a música popular seria uma atitude "irrefletida", pois "pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais" (SANDRONI, 2000, p. 20).

Outro ponto a ser considerado quando se propõe o ensino da música popular é aquele ligado aos critérios estéticos com os quais se tecem os julgamentos e as avaliações desse repertório. Quando um sistema educativo está habituado a lidar com "identidade musical", "técnica", "originalidade", "estilo" e "qualidade" nos termos da música clássica, existe a necessidade de se atentar para o fato de que usar dos mesmos critérios para julgar tais elementos dentro da música popular não seria adequado (SMALL, 2003). Alguns autores argumentam que, assim como é o caso das músicas pré-tonais, pós-tonais, e atonais, a música popular requer outros modelos analíticos, distintos daqueles empregados pela clássica (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000).

Björnberg (1993) afirma que a ideia de que todas as músicas podem ser ensinadas, avaliadas e julgadas pelos mesmos critérios, considerando os conceitos musicais isoladamente de seus contextos culturais, é característica de um conflito imposto pela tradição do Conservatório. Dunbar-Hall e Wemyss acreditam que esta atitude se equipara ao imperialismo cultural. Similarmente, o uso de caminhos não ortodoxos, comuns à prática de música popular, os quais sejam divergentes daqueles praticados para o repertório clássico, poderia gerar experiências de aprendizagem que pareceriam "enganosas" aos olhos de quem os desconhece (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 24).

Pedagogia e autenticidade

Na cultura da música popular existe a crença, equivocada, da não necessidade de estudo para a sua aprendizagem, atribuindo-se a aquisição de conhecimentos e habilidades musicais ao talento, ou ao dom divino – principalmente por ser um repertório marginalizado durante muito tempo por instituições de ensino formal de música. Tal fato dificultou a visualização de seus processos de aprendizagem, mas isso não significa que não existam (SANDRONI, 2000).

Green demonstra que existe algo fundamental e essencial na aprendizagem do repertório popular, algo responsável pelo desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais nesse contexto. A autora afirma que os músicos populares estão engajados nas chamadas "práticas de aprendizagem informal de música" (GREEN, 2001, p. 5; 2006, p. 106). Essas práticas são analisadas em uma pesquisa que resultou no livro *How popular musicians learn* (GREEN, 2001), no qual participaram 14 músicos populares, de iniciantes a profissionais. Green procurou conhecer a trajetória da aprendizagem desses músicos e aspectos a ela relacionados.

As práticas informais englobam aspectos como a escolha do repertório – diretamente ligada a músicas de que muito se conhece e das quais se tenha grande afetividade –, e as práticas *aurais*[1] como o copiar "de ouvido" músicas de gravações. Também há o fato de a aprendizagem acontecer em grupos, de maneira consciente ou inconsciente, através da interação com parentes, colegas e outros músicos que atuam sem a função formal de um professor. Também, como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre compor, tocar e ouvir com grande ênfase na criatividade.

Juntamente com as práticas de aprendizagem informal, há também o processo de enculturação, no qual a "aquisição de habilidades e conhecimento musical [acontece] por imersão diária em música e em práticas musicais de um determinado contexto social" (GREEN, 2001, p. 22). Tais práticas envolveriam o tocar, o compor e o ouvir músicas do contexto no qual o indivíduo está inserido. Assim, inaugura-se uma nova maneira de ver a "pedagogia da música popular", na qual as práticas de aprendizagem informal se fazem indispensáveis ao trabalho do professor com esse repertório, tornando isso algo coerente e significativo.

Green (2006) afirma que quando o professor não é capaz de incorporar as práticas de aprendizagem informal dentro da "pedagogia da música popular", ele se torna um "fantasma" dessa música em sala. A autora argumenta que a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas poderia oferecer aos alunos um certo grau de autonomia com relação a seus professores, aumentando suas capacidades para seguir com o aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical além da sala de aula.

Para a autenticidade da prática pedagógica de música popular torna-se crucial que as formas de produção e transmissão do meio cultural, onde esse repertório vive,

[1] A palavra aural é de origem inglesa, e está relacionada a práticas musicais baseadas na audição, independentemente de notação musical.

conduzam a aprendizagem e não apenas que sejam incluídos como recurso pedagógico. O uso das práticas de aprendizagem informal é fundamental para a música popular a ponto de tornar a sua aprendizagem autêntica ou não. As práticas de aprendizagem informal e seu papel serão analisados na sequência.

As práticas de aprendizagem informal de música

A escolha do repertório

A conquista de espaço das músicas populares em sala de aula aconteceu como decorrência de alguns fatores. Nos Estados Unidos e Grã-Bretanha essa inclusão iniciou-se em meados da década de 1960, visando a atender à preferência musical dos alunos. Porém, tal atitude escondia outra intenção: a de conduzi-los a um conhecimento eleito pelos professores como mais importante, ou seja, como um meio de levá-los à música clássica, não considerando a música popular como um repertório digno de grande atenção (CROSS, 1988; GREEN, 2001, 2006; TRIMILLOS, 1988).

No Brasil, o processo de inclusão da música popular num ambiente tradicionalmente ligado à música clássica – a saber, o Conservatório – é descrito por Arroyo (2001). Segundo a autora, esse processo foi advindo da "pressão dos alunos" manifesta através da grande evasão dos mesmos ao não encontrar essa música naquele ambiente.

A explicação para esses fatores pode estar no conceito antes mencionado neste trabalho: a enculturação. A difusão da música popular coincide com o desenvolvimento de tecnologias industriais, como a gravação mecânica nos últimos anos do século XIX e o rádio na primeira metade do século XX. Atualmente, com os meios de comunicação levando-a para todos os lugares, a imersão das pessoas nesse tipo de música é constante e quase inevitável, o que justifica tal sensibilidade para esse tipo de música.

Green (2001) relata a importância da enculturação no processo de aprendizagem da música popular. Para a autora, ouvir muito determinada música é um dos motivos para se gostar dela, e nos processos envolvendo a aprendizagem da música popular os alunos costumam escolher as músicas ouvidas com muita frequência.

A música e seus significados para o indivíduo

O envolvimento das pessoas com a música vai além da noção de enxergá-la como uma coleção de sons e silêncios; existem significados cercando-a que afetam o

entendimento e a preferência para determinados tipos de músicas. Green (1997; 2006) elabora uma teoria sobre dois tipos de significados musicais que colaboram para a compreensão desse evento: os chamados "significados inerentes" e os "significados delineados".

Os significados inerentes são aqueles que lidam com "a maneira em que os materiais inerentes à música – sons e silêncios – são combinados um em relação ao outro" (GREEN, 2006, p. 102). Eles dependem diretamente da capacidade de cada ouvinte para perceber essas combinações que são desenvolvidas histórica e socialmente. "Eles são 'inerentes' porque estão contidos no material sonoro, e têm 'significados' uma vez que são relacionados entre si" (GREEN, 1997, p.28).

Os significados delineados se referem "aos conceitos extramusicais ou conotações que a música carrega, isto é, associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras" (GREEN, 2006, p. 102). Eles afetam a maneira pela qual aceitamos ou não determinados tipos de música.

Esses dois significados ocorrem em todo tipo de experiência musical, quer percebamos ou não, e podemos ter respostas positivas ou negativas para cada um deles (GREEN, 2006). Respondemos positivamente aos significados inerentes de uma música quando entendemos sua linguagem e temos determinado nível de familiaridade com o estilo, a ponto de perceber o que acontece musicalmente ali. Mas quando isso não ocorre, ou seja, quando não estamos familiarizados com o estilo musical, a ponto de sermos incapazes de compreender a sintaxe, respondemos negativamente aos significados inerentes.

Em se tratando dos significados delineados, eles receberão uma resposta positiva quando "as delineações correspondem, sob nosso ponto de vista, com as questões que nos fazem sentir bem". Essas questões referem-se à classe social, vestimenta, valores políticos e/ou religiosos, etnia, gênero etc. Mas também podemos responder negativamente aos delineados "quando nós sentimos que aquela música não é nossa; por exemplo, se ela pertence a um grupo social do qual nós não nos identificamos" (GREEN, 2006, p. 103).

Responder positivamente aos significados inerentes e aos significados delineados de uma determinada música conduz à "celebração" daquela música. Responder negativamente para ambos os significados leva à "alienação". E finalmente, ter uma resposta positiva para um, mas negativa para o outro leva à "ambiguidade". Para exemplificar, a autora argumenta:

> uma pessoa pode não estar familiarizada com os significados *inerentes* de Mozart porque ele ou ela nunca o tocaram ou cantaram, e ouviram apenas raramente esta música. Por isso, ele ou ela são relativamente incapazes de reconhecer detalhes da sintaxe, da forma, das suas mudanças harmônicas ou rítmicas, e ouve a música como algo rebuscado, enfadonho ou superficial. Mas, ao mesmo tempo, ele ou ela gosta das *delineações* envolvidas na trama operística, o evento social de sair para a ópera com os amigos, e assim por diante (GREEN, 2006, p. 103).

Nesse exemplo, o tipo de envolvimento com o contexto envolvendo a obra de Mozart é "ambíguo", pois ao mesmo tempo em que não aprecia a linguagem musical da obra de Mozart por não estar familiarizada com ela, a pessoa gosta do evento social em torno da mesma. Se a resposta fosse positiva aos significados inerentes e delineados, a resposta seria de "celebração" do estilo em questão. Porém, poderia ser de total "alienação" se a resposta fosse negativa tanto aos inerentes quanto aos delineados.

A influência dos significados musicais para a aprendizagem

Os tipos de respostas para cada um dos significados musicais influenciam a "educação musical" no sentido em que "a resposta para um aspecto do significado pode se sobrepor, influenciar ou até mesmo alterar o outro" (GREEN, 2006, p. 103). Muitas vezes as inclinações negativas aos significados delineados são tão fortes para o indivíduo que tornam difícil seu acesso à linguagem para determinados estilos musicais. Para Green, as reações das pessoas não estão relacionadas apenas com suas habilidades musicais; elas seriam resultados de uma "série de precedentes sociais e afiliações a uma variedade de diferentes grupos sociais" (GREEN, 1997, p. 34).

Quando se faz a opção pelo repertório a ser trabalhado em sala de aula, o educador deve estar consciente de que as delineações que os alunos têm sobre determinada música poderiam se sobrepor aos significados inerentes, comandando a predisposição destes em aceitar ou não determinados tipos de músicas. Segundo Green:

> se os alunos demonstram repulsa aos significados inerentes da música, aparentemente pode parecer simples a tarefa do professor torná-los mais familiarizados, ensiná-los algumas coisas a respeito dos significados inerentes da música, e aos poucos eles a entenderão – talvez até acabem gostando dela. Entretanto, quão difícil será fazê-lo se os alunos já responderem negativamente aos significados delineados dela! (GREEN, 1997, p. 34).

A escolha dos alunos para determinadas músicas pode ser assim melhor compreendida, pois está situada numa rede de acontecimentos complexos que requerem atenção. Tais compreensões seriam úteis para o trabalho do professor, pois podem mudar sua pedagogia em relação ao repertório trazido pelo aluno (GREEN, 2006, p. 114). Ao argumentar sobre a postura dos educadores em relação ao trabalho com a música popular, Small (2003) acredita que esse trabalho deve envolver as músicas que são importantes para os alunos e não apenas para o professor.

Tocar de ouvido

De todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da música popular, o *aural* é considerado o mais importante, pois é através dele que os músicos adquirem o conhecimento e as habilidades musicais (FEICHAS, 2006). As práticas *aurais* envolvem o fazer-musical de ouvido, ou seja, "criar, atuar, lembrar e ensinar músicas sem o uso de notação escrita" (LILLIESTAM, 1995, p. 195). A partir de atividades como copiar músicas de ouvido de gravações ou observar e imitar colegas e parentes, os músicos populares adquirem suas capacidades para improvisar e criar. Também desenvolvem o ouvido harmônico, rítmico e melódico.

Trimillos tece uma análise sobre os aspectos mais importantes dentro de cada cultura musical que ajuda na compreensão da importância das práticas *aurais* na aprendizagem da música popular. O autor demonstra que em cada cultura existem aspectos considerados "críticos", "desejáveis" e aqueles que são apenas "casuais". Como exemplo o autor cita a cultura da Orquestra Sinfônica:

> Numa orquestra, a afinação uniforme é **crítico**. Cada violinista deve afinar suas cordas a partir do Lá 440 Hz, em alguns casos 442 Hz. Entretanto, é apenas *desejável* que todos os arcos da 1° sessão dos violinos se movam na mesma direção. A falha desse aspecto não invalida a **performance** ou compromete a identidade da peça executada. Finalmente, é **casual** – embora tradicional – que os homens usem ternos, as mulheres usem longos vestidos, tendo como cor predominante o preto [...]. Então, para esta tradição a altura é o **crítico**, a coordenação de movimentos é **desejável** e a vestimenta é **casual** (TRIMILLOS, 1988, p. 12, grifo nosso).

O papel desses três aspectos muda de cultura para cultura musical. Considerando

a música popular como pertencente a uma cultura distinta daquela da música clássica, Arroyo argumenta que:

> assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspecto crítico na cultura musical erudita europeia, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável (ARROYO, 2001, p. 65).

O ensino tradicional de música dá grande ênfase ao desenvolvimento da capacidade de dominar os códigos da escrita musical. Para a prática e perpetuação do repertório clássico, onde se almeja reproduzir uma peça musical tal qual o compositor a idealizou, a escrita faz-se realmente indispensável. Porém, a hegemonia desse tipo de ensino tornou natural a noção de que o conhecimento em música reside na capacidade de ler notação musical e no domínio da teoria dessa tradição, segundo Lilliestam (1995).

Embora a notação musical não seja um aspecto indispensável para a prática de música popular, não deixa de ser uma vantagem para os músicos. A notação musical de músicas populares é facilmente encontrada em revistas, *songbooks*, *internet* e outros meios. A produção dessas partituras geralmente apresenta os aspectos básicos da peça, frequentemente a letra (no caso de canções), uma linha melódica e a progressão de acordes – que são representados por símbolos -- as cifras – onde letras do alfabeto correspondem a acordes, acompanhados ou não por um pequeno diagrama do braço do instrumento. Num sistema mais complexo – a tablatura – linhas horizontais correspondem às cordas do instrumento e números aos trastes, sendo a sequência musical disposta linearmente, como uma partitura tradicional.

Transformar esse tipo de notação, que é pouco exato, numa *performance* requer dos músicos diversas habilidades: eles necessitam conhecer regras, limitações de seu instrumento, exercitar quais decisões tomar em relação à inversões, encadeamentos, bem como estruturar a peça, criar inflexões rítmicas entre versos, assim como fraseados. Essa prática desenvolve diversos benefícios como a confiança na improvisação, a vivência da música como som mais do que como notação, atividade mais do que passividade, conhecimento e manipulação estilísticos (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000). Por essa razão, o tratamento dado às partituras é outro elemento importante.

Botelho analisa as verdadeiras funções que as partituras de músicas populares carregam dentro dessa cultura. A autora diz que a não "obrigatoriedade" da fidelização do

intérprete à obra do compositor é característica própria desse tipo de repertório. É muito comum encontrar diversas regravações com adaptações livres de interpretes diferentes. Uma partitura de determinada música popular representaria apenas a "cristalização" de certa interpretação, visto que ela já pode ter sido muitas e muitas vezes regravada com diferentes interpretações em vários aspectos musicais. Assim sendo, a autora propõe "a não aceitação de um primeiro impulso que um texto musical possa indicar" (BOTELHO, 1997, p. 86). Isso porque a gravação da peça verificando nuances e diferenças rítmicas, melódicas e harmônicas, por exemplo, pode ser significativa.

Para Lilliestam, "dever tocar assim como as notas dizem" é característica de uma má pedagogia. Considerando os aspectos inerentes ao fazer musical popular, existem aqueles como, por exemplo, "sonoridade e timbre, micro intervalos e 'blue notes', e sutilezas rítmicas que não podem ser capturadas pela notação" (LILLIESTAM, 1995, p. 196-198).

Abordagens para o ensino aural

Por estar tão relacionada à ideia de autodidatismo, de talento ou mesmo de dom divino, e por estar cercada de preconceitos, a capacidade para ensinar a tocar de ouvido pode parecer impossível para alguns. Alguns autores ajudam a desmistificar um pouco essa questão e oferecem uma série de sugestões a respeito do assunto. Priest sugere que isso pode ser desenvolvido no aluno através da memória cinestésica, ou seja, a memória relacionada aos movimentos. Nessa memória a experiência sensório-motora de se produzir determinado som passa a ser mais valorizada. Dessa forma, o autor sugere atividades através do experimento com sons e movimentos: repeti-los e deles lembrar sempre, assim como na "Caixa de Skinner".[2] Essa atividade deve ser contínua, pois é trabalhosa, muitas vezes baseada em tentativas de erros e acertos, e o professor precisa auxiliar como modelo (PRIEST, 1993).

Além da memória cinestésica, Lilliestam (1995) defende o trabalho com mais três memórias nessa atividade: a auditiva, relacionada à capacidade de perceber uma música de

[2] B. F. Skinner (EUA, 1904-1990) criou um sistema para a observação do comportamento de ratos que ficou conhecido como "Caixa de Skinner". Nele, um rato é colocado dentro de uma caixa fechada que contém apenas uma alavanca e um fornecedor de alimento. Quando o rato aperta a alavanca sob as condições estabelecidas pelo experimentador, uma bolinha de alimento cai na tigela de comida, recompensando assim o rato. Após o rato ter fornecido essa resposta, o experimentador pode colocar o comportamento do rato sob o controle de uma variedade de condições de estímulo. Procurou, assim, demonstrar o poder das recompensas e do esforço para moldar o comportamento.

ouvido, lembrar o que se ouviu e reproduzir isso com voz ou instrumento; a memória visual, relacionada à capacidade de se lembrar como se parecem, por exemplo, as formas de mãos e/ou dedos ao instrumento quando se está tocando e a verbal, relacionada à capacidade para nomear diferentes fenômenos musicais, incluindo imitação de outros instrumentos, ritmos e sons que se ouvem como, por exemplo, quando alguém demonstra um modelo rítmico com a voz.

Outra sugestão desse autor é que o professor disponha do uso de "fórmulas" musicais. Essas fórmulas "são motivos musicais característicos ou padrões, os quais têm um núcleo reconhecível" (LILLIESTAM, 1995, p. 203). Elas existem em todos os elementos da música: melodia, sequência de acordes, ritmo, padrões rítmicos de acompanhamento, letras, formas etc. Ao ser capaz de associar determinado som a determinado movimento para produzi-lo, assim como desenvolver o seu raciocínio para a construção lógica de uma música, por mais simples que ela seja, o professor auxilia na construção da habilidade de tocar de ouvido de forma mais segura, pois depender apenas da memória cinestésica seria muito arriscado, por ser esta uma memória extremamente frágil quando só (KAPLAN, 1987, p. 71).

Green (2006) defende o uso das práticas *aurais* como uma estratégia pedagógica que possibilita a ampliação na escuta musical dos alunos. Para a autora, ao engajar-se na tentativa de copiar auditivamente músicas de gravações, o aluno passa por uma experiência que o permite "mergulhar" para dentro dos significados inerentes da música, e, por um momento específico, ele estaria "livre" das delineações que muitas vezes o atrapalham no processo de compreensão musical.

Tocar em grupo

Uma característica marcante da música popular é o fazer musical em grupos. O músico popular está engajado em atividades coletivas, as quais são significativas para o desenvolvimento musical nesse contexto. Além do treino individual, a interação com outras pessoas – amigos, irmãos e familiares – favorece a aprendizagem musical, seja de forma consciente ou inconsciente. A aprendizagem dentro de um grupo pode acontecer através das instruções compartilhadas diretamente de alguém próximo para uma ou mais pessoas daquele grupo, atuando sem a função formal de um professor, e também pela própria interação entre os membros desse grupo através de suas práticas (GREEN, 2001).

A prática musical em grupos acontece já nos primeiros estágios de aprendizagem de músicos populares. Isso porque geralmente quando as bandas se formam, seus integrantes são muito jovens, às vezes ainda não sabem tocar quase nada e nem sequer

possuem instrumentos (GREEN, 2001, p. 78). Vale mencionar que um "grupo" não existe somente quando há um número grande de integrantes, mas a interação musical entre apenas dois indivíduos, havendo a prática, as trocas de informações e a mútua observação, já é considerada como prática musical em grupo.

A aprendizagem musical em grupo também fornece um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade tanto individual quanto coletiva. Diferentemente de ambientes formais de ensino, não há a figura de um professor que supervisione o trabalho por possuir conhecimentos e habilidades superiores. Feichas (2006) argumenta que a ausência da figura do professor como autoridade detentora do conhecimento nos ensaios e reuniões desses grupos musicais oferece uma boa chance de trabalhar questões criativas sem inibição e com mais liberdade.

Criatividade

Os atos de tocar, compor e ouvir fazem parte da trajetória da aprendizagem da música popular e são considerados práticas fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais, sendo parte da rotina dos músicos (FEICHAS, 2006; GREEN, 2001). Geralmente, essas atividades ocorrem entrelaçadas entre si. Assim, o tocar é o ato de explorar sonoramente um instrumento ou a própria voz, e o compor inclui diversas atividades criativas. A prática de ouvir encontra-se implícita nessas anteriores. Muitas vezes essas três atividades complementam-se, tornando, algumas vezes, difícil distingui-las.

A prática da improvisação dentro da pedagogia de um instrumento musical é vista como algo passível de ser realizado já no primeiro dia de aula, independentemente do nível técnico ou de conhecimentos teóricos prévios. Swanwick fornece nove pontos sobre as virtudes e a natureza dessa atividade para a prática de música popular, do ponto de vista de músicos de Jazz:

- Qualquer um pode improvisar desde o primeiro dia com o instrumento;
- O princípio básico é ter algo fixo e algo livre, o que é fixo podendo ser uma escala, *riff*,[3] acorde, sequência harmônica, e principalmente – a pulsação;
- É possível fazer boa música em qualquer nível técnico;
- Use métodos, mas tome cuidado com estratégias de ensino fixas e rígidas;

[3] Frase repetida em jazz ou música popular americana (N.T.).

- Imitação é necessária à invenção, e tocar de ouvido é um esforço criativo;
- Improvisar é como resolver um problema, é uma interação pessoal de alto nível;
- Não existe um consenso sobre como as pessoas podem ser ajudadas a estudar improvisação – o envolvimento leva ao auto-aprendizado, e a motivação é o "prazer";
- Improvisar é autotranscendente e não auto-indulgente; o produto final é muito importante; fazemos contato com algo além de nossas experiências triviais: a nossa improvisação cria novas demandas na nossa maneira de escutar;
- O segredo de tocar jazz é a construção auditiva de uma "biblioteca dinâmica" (SWANWICK, 1994, p. 11).

O processo de criação musical pode ocorrer individualmente. Entretanto, é característica da música popular a criação partir do aspecto individual para o coletivo (GREEN, 2001; LILLIESTAM, 1995). Durante o processo de criação, as ideias musicais são apresentadas ao grupo, e o trabalho feito a partir de então envolve a improvisação sobre tais ideias. Depois de improvisar, os músicos escolhem algumas dessas ideias e nelas trabalham até que surja uma canção ou padrões para serem utilizados em composições (FEICHAS, 2006).

O uso das práticas de aprendizagem informal de música

As recentes mudanças nas estratégias de ensino da música popular na Grã-Bretanha, através da inclusão das práticas de aprendizagem informal dentro da sala de aula, vêm transformando a educação formal. Os jovens estudantes aumentaram a capacidade para realizar conexões entre o conhecimento que adquiriram dentro da sala de aula com suas práticas informais, que costumam correr paralelamente ao aprendizado formal (GREEN, 2001; 2006).

Contudo, tais mudanças ainda são muito recentes e ocorrem de maneira lenta. Em 2006, Green coordenou um projeto em 21 escolas da Inglaterra, envolvendo alunos com idades entre 13 e 14 anos. Foi proposta a inclusão de uma série de estratégias pedagógicas com a música popular, que incluíram as práticas de aprendizagem informal, como: (1) permitir que os alunos escolhessem as músicas; (2) aprender ouvindo e copiando gravações; (3) aprender entre grupos de amigos com o mínimo de condução adulta; (4) aprender através de descobertas, quase que "ao acaso"; (5) interação entre o ouvir, o tocar, o cantar, o improvisar e o compor. Como resultado, os alunos tornaram-se capazes

de ouvir mais criticamente e atentamente as músicas, além de estarem mais felizes e empolgados (GREEN, 2006).

Como extensão dos benefícios trazidos por essa experiência, os alunos também puderam experimentar mudanças positivas inclusive em suas respostas às músicas clássicas. Por meio da manipulação direta com os significados inerentes das músicas do repertório clássico, através do uso das práticas de aprendizagem informal, as respostas aos significados inerentes se sobrepuseram às respostas aos significados delineados que eles possuíam anteriormente com esse repertório, ampliando suas escutas musicais (GREEN, 2006, p. 114).

Contudo, as adaptações ao uso de diferentes estratégias de ensino ainda podem encontrar muitas barreiras por parecerem estranhas a um sistema já instituído. Abrir caminho para as práticas de aprendizagem informal requer "uma quantia considerável de coragem, e até um pouco de fé". Os alunos estão habituados a receberem de seus professores a transmissão de novos conhecimentos e habilidades. Ao depararem-se com uma postura aparentemente mais passiva do que ativa do professor, algo incomum até então, eles poderiam ter um estranhamento difícil de ser justificado (GREEN, 2001, p. 186).

Outros motivos para a não utilização das práticas de aprendizagem informal em sala de aula apontados por Green teriam relação com a formação dos professores e suas posturas. Os músicos populares que se tornam professores, inclusive aqueles que se consideram autodidatas e que vivenciaram amplamente as práticas informais, não conseguem ensinar seus alunos usando as mesmas práticas com as quais aprenderam, imaginando-as indignas para a sala de aula. Assim, acabam adotando os antigos métodos tradicionais em suas abordagens. No caso de professores advindos do meio formal, o não uso das práticas informais aconteceria devido ao fato de eles nunca terem vivenciado tais práticas (GREEN, 2001, p. 180).

Conclusão

A "pedagogia da música popular" já vem sendo estudada como um aspecto diferenciado e merecedor de pesquisas e abordagens específicas que considerem as características inerentes ao contexto social e cultural nas quais esse repertório está inserido. Tal conscientização permite incluir determinadas práticas de aprendizagem musical que permaneceram durante muito tempo às margens do ensino de música formal.

Este artigo procurou expor o que alguns pesquisadores da área da "pedagogia da música popular" acreditam sobre o papel que cada uma dessas práticas desempenha dentro

de uma aula que inclua a música popular em suas atividades. Demonstrou-se que negligenciá-las durante as abordagens pedagógicas poderia comprometer a autenticidade da aprendizagem musical desse tipo de repertório (GREEN, 2006).

Por serem recentes, as transformações pedagógicas com esse repertório aparecem como uma tarefa árdua que ainda requer o empenho e a dedicação dos personagens envolvidos no cenário educacional. Isso para que se possam transpor os obstáculos impostos pela falta de informação e pelo preconceito.

Referências

ARROYO, Margareth. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, n. 6, setembro 2001, p. 59-67.

BJÖRNBERG, Alf. 'Teach you to rock?' Popular music in the university music department. *Popular Music*, v. 12, n. 1, 1993, p. 69-77.

BOTELHO, Ana Clãudia de Lima. Identidade na canção popular e sua representação: o caso dos song-books no Brasil. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) – Centro de Letras e Artes, UNIRIO.

CROSS, Rod. Pop music in the Middle School – Some Considerations and Suggestions, *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 3, 1988, p. 209-216.

DUNBAR-HALL, Peter; WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, Nov. 2000, p. 23-34.

FEICHAS, Heloisa F. B. Formal and informal music learning in Brazilian Higher Education. 2006. Londres, 2006. Tese (Ph.D.) – Instituto de Educação, Universidade de Londres.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Londres: Ashgate. 2001.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 4, agosto 1997, p. 25-35.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, Aug. 2006, p. 101-118.

HEBERT, David G.; CAMPBELL, Patricia Shehan. Rock music in American Schools: positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, Nov. 2000, p. 14-22.

JAFFRUS, Sheri E. The impact of informal music learning pratices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, Dec. 2004, p. 189-200.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LILLIESTAM, Lars. On playing by ear. *Popular Music*, v. 15, n. 2, May 1995, p. 195-216.

PRIEST, Philip. Putting listening first: a case of priorities. *British Journal of Music Education*, v. 10, 1993, p. 103-110.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, p. 19-26. Belém: ABEM, 2000.

SANTIAGO, Patrícia Furst. integração entre o uso do corpo e processos de criação na iniciação pianística. In: *Anais do XV Congresso Anual da ABEM*. Brasília, João Pessoa: ABEM, 2006.

SMALL, Stephen. What is hip?: Popular music education and the university. *Music Education International*, v. 2, n. 2, 2003, p. 143-153.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução de Fausto Borém. *Cadernos de Estudos – Escola de Música da UFMG*, n. 4-5, novembro 1994, p. 7-14.

TRIMILLOS, Ricardo D.; Hãlau, Hochschule, Maystro, and Ryu: cultural approaches to music learning and teaching. *ISME Yearbook*, n. 15, 1988, p. 10-23.

Ana Carolina Nunes do Couto é mestre e especialista em Educação Musical pela UFMG, graduada em Licenciatura em Música pela UEL (PR). Atuou como professora da Escola de Música da UEMG de 2005 a 2009. Atualmente é professora assistente no Departamento de Música UFPE, onde desenvolve a pesquisa "A música brasileira popular e a performance pianística: levantamento de repertório aplicado à pedagogia instrumental". ana.carol.couto@gmail.com