



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES/DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO**

**PAULO ANDRÉ TAVARES: NARRATIVAS COM MÚSICA DE UM
PROFESSOR DE VIOLÃO POPULAR**

Eudes de Carvalho Braga

**Brasília
2016**

Eudes de Carvalho Braga

**PAULO ANDRÉ TAVARES: NARRATIVAS COM MÚSICA DE UM
PROFESSOR DE VIOLÃO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, do Instituto de Artes/Departamento de Música-Universidade de Brasília-DF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Música

Área de concentração: Música em Contexto.

Linha de pesquisa: Concepções e Vivências em Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary V. de Abreu

**Brasília
2016**

Há um tempo reflexivo ou tempo subjetivo – tempo da alma; na linguística, diz-se que há um tempo cosmológico ou tempo objetivo – tempo do mundo. Assim, pode-se considerar que tempo reflexivo, o tempo do sujeito e o tempo cosmológico é o tempo do mundo; tempos, no entanto, que se complementam e formam aquilo que se pode denominar tempo do ser no mundo-do-texto (RICOEUR, 1989).

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

- Ao colaborador da presente pesquisa: Paulo André Tavares;
- À minha professora orientadora, doutora Delmary Vasconcellos de Abreu, por me ensinar a olhar o mundo com mais generosidade e cuidado com o outro, e por despender-me sempre a sua atenção e o seu tempo para a elaboração do presente estudo;
- À minha mãe, Jedida de Carvalho, por me acompanhar nesse processo formativo;
- A Julia Luetz, pela sua ajuda e acompanhamento no referido processo, inclusive, em apoio emocional;
- À professora doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), pelo aceite da leitura das linhas que se seguem e contribuir, principalmente, no campo epistemológico das histórias de vidas de educadores que tem se destacado no cenário em que estão inseridos;
- Ao professor doutor Marcus Vinícius Medeiros Pereira, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que muito contribuiu para meus avanços na pesquisa dentro da área de educação musical;
- Aos amigos Diogo Monzo e Olivia Augusta Benevides Marques, e ao Grupo de Estudos dos Mestres Ascensos de Brasília (GEMAB), pelo apoio e por compartilharem os momentos de estudos e as reflexões filosóficas e epistemológicas;
- Ao corpo docente, discente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (PPGMUS-UnB), pelo enriquecimento proporcionado à minha trajetória formativa; e
- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter disponibilizado uma bolsa para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como a experiência profissional de Paulo André Tavares pode contribuir com o ensino do violão popular. Como objetivos específicos, têm-se os que se seguem: evidenciar os percursos formativos deste profissional; e, conhecer os conhecimentos pedagógico-musicais adquiridos ao longo dessa trajetória. Como tema norteador, fez-se importante observar a trajetória profissional docente em violão popular de Paulo André Tavares, professor aposentado da Escola de Música de Brasília. O referencial teórico se deu com base em conceitos de Michael Huberman (1989) – Ciclo de vida profissional de professores, e Marie-Christine Josso (2004) – Experiências de vida e formação. A metodologia utilizada teve como viés a abordagem (auto)biográfica na perspectiva de Christine Delory-Momberger (2012). A técnica de pesquisa incidiu na Entrevista Narrativa de Fritz Schütze (2013). As análises e interpretações evidenciaram um modo singular de ser professor de violão popular, que traz compreensões, por meio de narrativas musicais, dos modos de ensino e aprendizagem da música. De fato, as narrativas com música permitem problematizar as maneiras como o docente de música concede sentido à sua história de vida profissional, pois, ao fazer música e apreender desse processo as narrativas musicais, é possível pensar quais são os efeitos gerados dessas narrativas, e onde os problemas de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais são construídos/“editados”, ainda que provisoriamente. Assim, o sujeito, ao narrar-se com música, é tomado como o protagonista desse processo/produto, sendo capaz de evidenciar quais objetivos foram construídos no e para o processo do fazer musical. Os resultados da pesquisa apontaram que as metodologias de ensino cujos objetivos vão sendo delineados no processo nascem dos princípios e conceitos advindos das experiências com música. Tem-se, portanto, uma metodologia que não está dada, mas que ocorre na ação. E isso só é possível se o fazer musical é construído com e por meio de narrativas musicais.

Palavras-chave: Professor de violão popular. Narrativas com música. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

The theme of this research is the professional career as a teacher of the guitar player Paulo André Tavares, a retired professor of The Music School of Brasilia. The aim of this paper is to understand how the experience of Paulo André Tavares can contribute with a way to teach Brazilian guitar. The specific objectives: to highlight the professional paths of this professional; know the pedagogical musical experience acquired during his career. The theoretical framework is based on concepts of Michael Huberman (1989) - The professional life cycle of teachers and Marie-Christine Josso (2004) - Experiences of life and training. The methodology used is the (auto) biographical approach used by Christine Delory-Momberger (2012). The research technique focuses on Interview Storytelling by Fritz Schütze (2013). The analysis and interpretations showed a unique way of being popular guitar teacher who brings to a way understand through musical narratives, modes of teaching and learning music. The narratives with music allow us to problematize the ways that a music teacher gives a meaning to his own history of professional life. Make music and learn with this process of musical narratives can help us to think what are the effects generated with these narratives, where the problems of appropriation, musical transmission and pedagogical-musical knowledge are being built, or in other words "edited" even provisionally. Thus, when the subject and his narratives with music is take as the protagonist of this process / product being able to show what goals have been built to the process of making music. The results of this survey indicate that methodologies of teach whose objectives will be outlined in the process. Born from principles and concepts arising from experiences with music. It is a methodology that is not gived, but happens in the action. And this is possible if the act of make music is built with and through musical narratives.

Keywords: popular guitar teaching; narratives with music; (auto) biographical research.

LISTA DE ABREVIATURAS

CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional do Brasil
CEMAB – Centro de Ensino Médio Ave Branca
CEMEB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CEMVL – Centro de Estudo Musicais Villa-Lobos
CEP EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília
CIVEBRA – Curso Internacional de Verão de Brasília
CPA – Coordenação de Programação Artística
DODF – Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EN – Entrevista Narrativa
EMB – Escola de Música de Brasília
FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal
FP – Fontes Primárias
FE – Fontes Secundárias
MPB – Música Popular Brasileira
NPA – Núcleo de Produção Artística
PA – Paulo André Tavares
PPGMUS – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do Distrito Federal localizando de Brasília dentro do DF...	33
FIGURA 2	CEP EMB.....	34
FIGURA 3	Site CEP-EMB.....	37
FIGURA 4	Recital do NPA/PPGMUS-UnB.....	48
FIGURA 5	Manuscritos 1 Voicings.....	54
FIGURA 6	Escala Diminuta.....	68
FIGURA 7	Escala Diminuta.....	68
FIGURA 8	Escala Diminuta.....	68
FIGURA 9	Chorinho pra ele.....	69
FIGURA 10	Exemplo Jazz.....	72
FIGURA 11	Exemplo Baião.....	73
FIGURA 12	Exemplo de utilização do metrônomo no Baião.....	73
FIGURA 13	Exemplo Samba.....	73
FIGURA 14	Exemplo Bossa Nova.....	73
FIGURA 15	Exemplo de utilização do metrônomo no Samba e na Bossa.....	73
FIGURA 16	Exemplo 1.....	79
FIGURA 17	Exemplo 2.....	80

FIGURA 18 Exemplo 3.....	81
FIGURA 19 Exemplo 4.....	84
FIGURA 20 Exemplo 5.....	84
FIGURA 21 Exemplo 6.....	85
FIGURA 22 Exemplo 7.....	85
FIGURA 23 Exemplo 8.....	86
FIGURA 24 Exemplo 9.....	88
FIGURA 25 Exemplo 10.....	91
FIGURA 26 Exemplo 11.....	91
FIGURA 27 Exemplo 12.....	96
FIGURA 28 Exemplo 13.....	97
FIGURA 29 Exemplo 14.....	97
FIGURA 30 Exemplo 15.....	98
FIGURA 31 Exemplo 16.....	99
FIGURA 32 Exemplo 17.....	100
FIGURA 33 Exemplo 18.....	101
FIGURA 34 Exemplo 19.....	102

FIGURA 35 Exemplo 20.....	102
FIGURA 36 Exemplo 21.....	105
FIGURA 37 Exemplo 22.....	107

LISTA DE VIDEOS

VIDEO 1 Recital do NPA/PPGMUS UnB.....	47
VIDEO 2 Exemplos 1-3	79
VIDEO 3 Exemplos 4-8	83
VIDEO 4 Exemplo 9	87
VIDEO 5 Exemplos 10-11	91
VIDEO 6 Exemplo 12..	96
VIDEO 7 Exemplos 13-14	97
VIDEO 8 Exemplo15...	98
VIDEO 9 Exemplo 18	100
VIDEO 10 Exemplo 19	101
VIDEO 11 Exemplo 21	105
VIDEO 12 Exemplo 22.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O TEMPO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM MÚSICA	19
1.1 Ciclo de vida profissional de professores.....	20
1.2 Experiências na Formação	24
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICO	29
2.1 Pesquisa (Auto)Biográfica.....	29
2.1.1 Fontes Primárias da Pesquisa: Entrevista Narrativa	31
2.2 Local de atuação do colaborador da pesquisa	32
2.2.1 Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília	33
2.3 Paulo André Tavares como referência na música popular no cenário de Brasília: Fontes Documentais.....	38
2.3.1 Fontes Secundárias.....	38
3. A TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL DE PAULO ANDRÉ TAVARÉS	47
3.1 FORMAÇÃO MUSICAL AO LONGO DA VIDA	48
3.1.1 “Eu separo a minha infância assim”: do Rio Janeiro para Brasília	49
3.1.2 “Com dez anos eu vim para a UnB. E tinha uma escolinha para adolescentes”	51
3.1.3 Formação Acadêmica “Essa formação sempre erudita e popular, esteve do meu lado o tempo todo”	57
3.2 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL.....	63
3.2.1 Inserção profissional na Escola de Música de Brasília: descobrindo-se professor de violão popular.....	64
3.2.2 Formação continuada: o reconhecimento de si como músico popular	70
3.2.3 O retorno para a Escola de Música: Ensino de violão popular	74
3.3 UM MODO SINGULAR DE SER PROFESSOR DE VIOLÃO POPULAR	77
3.3.1 Aprendendo a ser professor com alunos e professores experientes	78
3.3.2 A experiência da paixão pela profissão professor de violão popular.....	89
4. UMA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL COM NARRATIVAS MUSICAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES.....	125
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

O tempo... O que dizer sobre ele? Já são quase 15 anos dedicados ao violão e à guitarra e, mesmo assim, recordo a primeira vez em que coloquei as minhas mãos nesses instrumentos.

Tudo começou ainda no Ensino Médio. Eu era apenas um garoto que, ao observar os colegas da escola dedilharem acordes no violão durante o intervalo entre as aulas, se apaixonou pelo som que vinha daquele instrumento.

Sabe o tempo? Ele tem passado, mas mesmo após tantos anos, ainda me sinto como aquele garoto, capaz de se apaixonar por música todos os dias.

Ah! A música! Ela entrou na minha vida assim, sem pedir licença, sem nem mesmo me avisar, e quando dei por mim, não tinha mais jeito! Ela já fazia parte de minha vida.

Sem dúvida, o violão se faz presente em nossa sociedade e, de modo indissociável, na música brasileira. Ele tem papel inigualável na Música Popular Brasileira (MPB), estando intimamente ligado a alguns estilos musicais (bossa nova, choro e samba, por exemplo). No início do século XX, a paisagem sonora dos bairros da cidade do Rio de Janeiro passou a ter com o timbre do violão (SCHAFER, 2011). Assim, o presente instrumento musical esteve e continua presente na sociedade brasileira, tanto nos círculos de elite quanto nas manifestações das camadas mais populares. Como meio de execução e corporificação de representações sociais, assumiu um lugar único e foi se constituindo como objeto de estudo para investigação da particular dinâmica assumida na cultura da música brasileira do século XX (TABORDA, 2011).

A partir de minha experiência na prática de ensino de violão e guitarra, no contexto do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), fui despertado, durante a graduação, a conhecer mais sobre o processo de ensino e aprendizagem do instrumento em questão. A busca por conhecer e entender tais processos me levou, durante a graduação no curso de Licenciatura em Música na Universidade de Brasília

(UnB), a confeccionar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado para o ensino de violão em grupo (BRAGA, 2014).

Os resultados do referido escrito demonstraram que a profissão de professor de música em escolas de educação básica tem se tornado cada vez mais dinâmica, necessitando a atenção do profissional às metodologias de ensino que levem todos os alunos a aprenderem. Para tanto, além de o professor planejar e executar boas aulas, faz-se importante uma mente profissional aberta, para que as mudanças de procedimentos possam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem.

De fato, aquela pesquisa, concluída na graduação, buscou contribuir com estudos que tratam do ensino de Música, especificamente, do ensino de violão. Ao trazer à tona a experiência de professores, por intermédio de suas próprias vozes, torna-se visível um modo de ensinar violão no contexto escolar (BRAGA, 2014).

A fim de manter o foco da pesquisa no ensino de violão popular, procurei estudos que tratavam da temática. Os trabalhos encontrados que remetem ao ensino do violão abordam os mais variados assuntos, a saber: metodologias de ensino (QUEIROZ, 2000; JALES, 2002; HARDER, 2008, 2003; HAINZENREDER, 2004; TOURINHO, 2004; MOURA, 2008; ZORZAL, 2010); ensino coletivo (TOURINHO, 2003); ensino a distância (BRAGA, 2009; WESTERMANN, 2010); autoaprendizagem (CORRÊA, 2000); motivação (TOURINHO, 1995; FIGUEIREDO, 2010); escola violonística (PEREIRA, 2003); repertório (FIREMAN, 2006; QUADROS JUNIOR, 2007); leitura à primeira vista (FIREMAN, 2010); e, avaliação (TOURINHO, 2001).

Os estudos supramencionados fazem referências às abordagens e técnicas, metodologias de ensino e conteúdos musicais. Assim, não logrei naquelas pesquisas pontos de aproximação com o foco aqui empreendido: a experiência da docência em música do professor de violão popular ou, dito de outro modo, metodologias que emergem ou são legitimadas pela própria experiência do professor de violão.

No que se refere especificamente à formação e atuação dos professores de violão, tem-se a questão em Figueiredo (2013), Uller (2012) e Vieira (2009).

A pesquisa de Figueiredo (2013) apresenta um estudo sobre a formação e atuação dos professores de violão no Estado de Santa Catarina. A metodologia de pesquisa foi o *survey*. Os sujeitos da pesquisa foram os graduados em Música (Licenciatura e Bacharelado). Ali se objetivou conhecer como foi a formação dos professores de violão e entender qual a relação entre sua formação e a atuação profissional.

Os resultados ali evidenciaram que a formação do professor de violão se dá no exercício da profissão e em diversas situações de ensino. Neste sentido, Figueiredo (2013) concluiu que os professores estão satisfeitos com os conhecimentos musicais, pedagógicos e habilidades técnicas adquiridas durante a graduação e reconhecem o valor da formação continuada. E ainda, foi constatado a existência de uma relação próxima da formação superior em música com as necessidades teóricas e práticas do professor de violão em virtude da ampla variedade de conhecimentos que fundamentam a profissão e a atuação do professor em diferentes níveis e contextos.

Os resultados da pesquisa daquele autor apontam para uma formação que tem dado conta de que o professor de violão possa atuar em diversas situações de ensino; ou seja, é no exercício da profissão que o professor continua se formando.

Embora o estudo de Figueiredo (2013) tenha certa proximidade com a pesquisa aqui empreendida – por apontar o exercício da profissão como um caminho para se construir uma trajetória profissional –, essa é apenas uma constatação, e não a proposta daquele autor em fazer tal discussão. Assim, entende-se que o autor dá vazão para que outras pesquisas venham a se aprofundar no assunto.

Outro trabalho com o qual procurei dialogar foi o de Uller (2012). O objetivo da referida pesquisa consistiu em constatar os processos de ensino de violão de dois professores em duas escolas livres de música no Município de Blumenau, Santa Catarina. Ali se procurou investigar como os professores avaliavam sua própria atuação pedagógica. A metodologia utilizada foi o estudo de caso.

A análise estruturada no estudo em questão se deu com base em duas seções. Na primeira, o olhar do pesquisador destacou os pontos específicos das práticas pedagógicas dos professores investigados,

indicando, principalmente, como resolvem as questões referentes às técnicas violonísticas, estudo do instrumento, situações de conflito, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Na segunda seção, é o olhar dos professores que guia o pesquisador para os aspectos considerados importantes sobre as aulas.

A partir da análise ali empreendida, foi possível observar que cada professor faz uso de diferentes formas de se relacionar com seus alunos. Assistir aos vídeos gravados, por exemplo, possibilitou aos professores uma reflexão sobre a ação e revisão de alguns procedimentos utilizados em suas práticas pedagógicas. Com base na observação das próprias aulas, os professores apontaram para mudanças no planejamento, no modo como se comunicam com os alunos e na abordagem e seleção dos conteúdos adotados em aulas de violão.

Sobre a pesquisa de Uller (2012), é possível tomar para o presente estudo a questão do olhar do docente para as suas próprias práticas. Porém, a natureza do conhecimento que pode advir de tais práticas não são tratadas na dimensão do sujeito da experiência no exercício da docência.

Por último a pesquisa de Vieira (2009) é a que mais se aproxima da perspectiva da experiência pelo viés metodológico aqui adotado. Aquele autor teve por objetivo apreender e compreender os modos de ser e agir dos professores de violão, os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas e os conhecimentos próprios desta profissão. Para tanto, foram entrevistados oito professores de violão da região de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Estes possuíam de dois a 25 anos de experiência e atuavam nos mais variados contextos, a saber: escolas da rede de ensino, academias de música, casas dos alunos e em suas próprias residências.

A história oral temática foi a metodologia utilizada pelo pesquisador constituída por relatos orais e diários de campo, que foram colhidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas.

Entre as principais conclusões trazidas por Vieira (2009) vale destacar o fato da junção dos professores de violão ser reconhecida como um grupo social singular que compartilha aspectos de uma cultura profissional, que é transmitida no decorrer da profissão. Tal cultura é entendida, na visão daquele pesquisador, como um processo contínuo, que tem início nas

primeiras aproximações com a atividade profissional e se estende por toda ela. Esta mesma cultura é apropriada e reinventada por cada um dos indivíduos na construção de sua identidade profissional.

Vieira (2009) também destaca a impossibilidade em se obter traços generalizantes dos modos de ser e agir dos professores analisados, principalmente, devido à própria natureza da atividade desenvolvida pelos sujeitos investigados. Neste sentido, sua pesquisa limitou-se a apontar tendências gerais que balizam esta cultura profissional, quais sejam: a importância das redes na construção e manutenção dos nichos de atuação e transmissão da cultura profissional; o ensino focado nas expectativas e necessidades do público atendido; o poder de adaptabilidade e resposta às mais variadas demandas; tendência às regularidades na construção das trajetórias profissionais, mesmo dentro de sistemas aparentemente instáveis; e, modos de ser e agir que se contrapõem às representações sociais estigmatizantes de precariedade e improvisação associadas a essa prática profissional. Os resultados contribuíram para um maior entendimento acerca da constituição das culturas profissionais dos professores de instrumento musical.

Além da área de educação musical, fez-se aqui a busca de estudos que pudessem contribuir na construção da presente pesquisa. Assim, foi possível lograr na área da música popular, a pesquisa de Manguiera (2006), que discute o estilo de improvisação do violonista popular, o renomado Hélio Delmiro. E ainda, fez-se uso das pesquisas de Nicodemo (2009) e Lovisi (2013), que tratam sobre as obras do violonista popular Toninho Horta. Neste sentido, vale destacar que os referidos trabalhos fazem referência às obras, e não a vida musical dos violonistas brasileiros supramencionados.

Embora exista na literatura da educação musical trabalhos que fazem referência à formação e à atuação de professores de violão, a pesquisa de Vieira (2009), sem dúvida, é a mais próxima do norte de pesquisa aqui desenvolvido, principalmente pelo enfoque metodológico abordado por aquele autor: a história oral temática, inserida dentro da pesquisa (auto)biográfica.

Entre as pesquisas mencionadas não existem estudos que fazem alusão ao tempo da experiência de vida profissional de professores de violão popular. Neste sentido, é possível entender que estudos que tratam da trajetória profissional se mostram como uma boa referência para evidenciar as experiências adquiridas ao longo da carreira docente – o que Huberman (1989) entende por ‘ciclo de vida profissional’. Assim, a presente pesquisa buscou no cenário musical brasileiro professores considerados referências nessa área de atuação com tempo de vida profissional. E entre as referências foram encontrados, em fontes documentais e orais, registros que fazem alusão à figura do professor de violão popular Paulo André Tavares, que possui 35 anos de experiência docente no CEP-EMB.

Uma possibilidade vislumbrada para as linhas que se seguem foi considerar a história de vida profissional do professor de violão popular Paulo André Tavares, objetivando compreender como ele construiu sua experiência profissional. Ao considerar a riqueza das experiências observadas, refletidas por ele mesmo, desta trajetória claramente podem ser abstraídas significações importantes para o ensino de violão popular e, assim, contribuir com a área de educação musical.

Diante de tal constatação, abriram-se caminhos para os seguintes questionamentos: qual a contribuição que a experiência de um professor aposentado pode trazer para o ensino e a aprendizagem do violão popular? Como o percurso formativo contribui na formação do professor de violão popular? Como os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais foram adquiridos ao longo da formação e atuação profissional?

Tais questões levaram ao seguinte norte de pesquisa: compreender como a experiência profissional de Paulo André Tavares pode contribuir com o ensino do violão popular. E como objetivos específicos têm-se: evidenciar os percursos formativos deste profissional; e, conhecer os conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais adquiridos ao longo dessa trajetória.

Em suma, a presente pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. Após a Introdução, que trata da delimitação do tema, do interesse pela pesquisa, da problemática que envolve a pesquisa e os questionamentos e objetivos elencados, segue o primeiro capítulo, intitulado *O Tempo da experiência docente em música*, que traz conceitos que contribuem na

fundamentação teórica do trabalho. No capítulo dois, tem-se o referencial teórico-metodológico utilizado para realização da pesquisa, que consiste em uma abordagem (auto)biográfica, tomando como técnica de pesquisa a Entrevista Narrativa (EN). O capítulo três trata da trajetória de vida profissional de Paulo André Tavares, onde são interpretadas as narrativas que tratam da formação musical ao longo da vida, do ciclo de vida profissional e do modo singular de ser professor de violão popular. Por fim, no capítulo quatro têm-se algumas compreensões construídas com as narrativas musicais da história de vida profissional de Paulo André Tavares.

1. O TEMPO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM MÚSICA

O presente capítulo tratou dos conceitos que contribuem para os fundamentos da pesquisa em questão. Intitulado *O tempo da experiência docente em música*, procura abarcar para além do ciclo de vida profissional a experiência formativa que torna o colaborador da pesquisa docente de música, mais especificamente, professor de violão popular.

Os construtos teóricos sobre a qual a pesquisa se fundamentou decorrem de uma escolha, *a priori*, pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. Logo, tal escolha implica em ferramentas para fazer emergir conceitos advindos do (auto)biográfico. E neste sentido, o tempo de uma vida profissional entrelaçado com a experiência docente de música, narrada (auto)biograficamente pelo colaborador, implica em adotar uma posição hermenêutica bastante clara no que se refere à compreensão dos conceitos como algo real e histórico. Assim, os conceitos tomados na pesquisa são entendidos como a experiência de um determinado conceito em tempo histórico, culminando na obra-síntese e aprofundada de um autor.

Como explica Ricoeur (2004), a interpretação de um obra, mais precisamente, a hermenêutica que se abre a partir de obras, pode ser definida como uma teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos. Assim, é possível questionar: como apreender a compreensão e o sentido dado pelo autor? Como apreender conceitos interpretando-o de maneira fiel ao autor? Sobre as questões, aquele autor afirma que é por meio da mediação de quem interpreta um texto, que se constrói e se percebe a univocidade – característica daquele que só admite um significado; condição do que não é ambíguo. Este é, para Ricoeur (2004), o primeiro e o mais elementar trabalho da interpretação.

Ricoeur (2004) aconselha a observar o ponto de partida de um texto, e acompanhar a ideia do autor de modo que o ponto de chegada continue sendo a intencionalidade que subjaz ao texto. Neste sentido, a interpretação visa não aquilo que diz o texto, mas aquilo que nele se expressa o autor. Aquele autor dá a dimensão da responsabilidade da leitura e compreensão de um texto, como aqueles que aqui se apresentam dois tópicos, quais

sejam: ciclo de vida profissional de professores, e experiência na formação. Na tentativa de iluminar as ideias para uma melhor compreensão do objeto de estudo das linhas que se seguem, tem-se um diálogo com autores que apresentam conceitos teóricos que esclarecem aspectos que embasam a docência em música no violão popular.

1.1 Ciclo de vida profissional dos professores

O ciclo de vida profissional dos professores é um conceito discutido por Huberman (1989) – relevante para fundamentar a presente pesquisa, por se tratar da temporalidade da experiência profissional de um professor de violão popular com 35 anos de carreira na Escola de Música de Brasília (EMB).

Ao longo dos anos, aquele autor tem contribuído para aprofundar o sentido da docência, no que se refere a “carreira” profissional. Assim, ele entende que a carreira docente é um processo, e não uma série de acontecimentos. Logo, um processo não implica em uma constante linear e ascendente na carreira, mas sim, existem momentos estanques, de descontinuidades, regressões, becos sem saídas em que o profissional se depara por diferentes razões, que tanto podem estabilizá-lo, bem como desestabilizá-lo. Os momentos de ruptura que parecem desestabilizar uma carreira, muitas vezes, são tidos pelo autor como “tomada de consciência, mudanças de interesses ou valores”, relacionados ao que pode denotar algumas mudanças políticas e/ou crises econômicas no ambiente de trabalho (HUBERMAN, 1989, p. 38).

Para Huberman (1989), o conceito de carreira pode ser compreendido em um processo comparativo entre os indivíduos no exercício de uma profissão. Portanto, o conceito “carreira profissional”, não é tomado como estático, pronto, aplicado, mas “seguindo os atores em seus contextos” (LATOUR, 2000, p. 237). Trata-se, como afirma Huberman (1989, p. 38), “de estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...], e compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciada por ela”.

A presente pesquisa delimitou como tema o estudo da experiência docente de um professor de violão popular aposentado pela instituição de ensino denominada CEP-EMB. O objetivo aqui não consiste em compreender o ensino de violão popular em tal contexto educacional, mas centra-se na pesquisa (auto)biográfica de um professor. Trata-se da história de vida de alguém que viveu longos anos de sua vida em situações de ensino relacionadas ao violão popular, destacando os conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais adquiridos no exercício da docência de música.

Existem diferentes maneiras de analisar o ciclo de vida profissional dos professores. Sobre a questão, Huberman (1989) opta pela perspectiva de que o estudo do curso de vida de alguém requer compreender o percurso por ela percorrido.

Para compreender o percurso profissional de uma pessoa, Huberman (1989) aconselha levar em consideração um conjunto de variáveis, tais como: idade, circunstâncias sociais e históricas, e estágios profissionais. Os eventos que marcam a trajetória de vida do professor marcam também mudanças de etapas, isto é, ocasionam períodos ou ciclos no desenvolvimento profissional. Os ciclos de vida profissional são descritos por aquele autor em seis fases da carreira.

No início da carreira, mais especificamente nos três primeiros anos de docência, há um período exploratório do campo de atuação profissional. Este, segundo Huberman (1989, p. 39), um “estágio de sobrevivência e descoberta”, um choque de realidades entre o idealizado e a realidade vivida no cotidiano escolar. Para aquele autor, o primeiro estágio da carreira está permeado de um “entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores” (HUBERMAN, 1989, p. 39).

A segunda fase da carreira é o período fundamental para as escolhas profissionais que poderão estabilizar e consolidar os processos pedagógicos – no caso da presente pesquisa, processos pedagógico-musicais. É uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica crescente. Segundo Huberman (1989), esta é uma fase da carreira em que se dá a estabilização profissional. Ou seja, o professor se sente pertencente ao corpo de professores. Nesta fase, cuja temporalidade

da docência perpassa pelo período de uma década aproximadamente, o professor começa a se ver naquilo que produziu ao longo da carreira. A biografia docente é determinada não somente pelo tempo da experiência, mas também pelos efeitos gerados a partir das suas escolhas didáticas e pedagógico-musicais.

As biografias da docência, ao longo de dez anos, permitem que se deixem rastros de si, que podem ser comparados ao que disse Lisovsky (2012, p. 229) em sua pesquisa sobre Walter Benjamin, no artigo *Rastros na paisagem*, conforme se segue:

Tal como nas pegadas sobre a areia, é ainda de um percurso no interior da imagem que se trata. Um movimento que não é apenas ótico, mas que desequilibra, surpreende, pois a profundidade nas estereoscópicas não é um contínuo, mas um conjunto de planos sucessivos onde o percurso do olhar se faz por pequenos saltos.

Os rastros da docência deixam marcas de um sujeito da experiência. Nas palavras de Larossa Bondía (2002, p. 154) “um sujeito alcançado, tombado [...] por aquilo de que faz a experiência dele se apoderar”. Aquele autor afirma ainda que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação [...] é um território de passagem” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 154). O território de passagem é constituído para que nada escape, para que as experiências se tornem cada vez menos raras, mas indexadas em narrativas para que nada passe. E como afirma Bondía (2002, p. 154), “a cada dia passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe”.

A terceira fase, que se situa na carreira docente entre 7-25 anos de atividade profissional, é chamada por Huberman (1989), de diversificação, ou seja, é a experimentação de projetos mais dinâmicos. Os professores, nesta fase, estão empenhados no exercício profissional atuando em equipes pedagógicas ou comissões de reforma que surgem nas várias escolas e universidades. Tem-se aí um momento em que os professores lançam-se das experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as sequências dos programas, a forma de agrupar os alunos, os procedimentos

metodológicos, as estratégias de ensino etc. Há também nesta fase, segundo aquele autor, a ocorrência provável de certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises.

De acordo com Canário (2006), o desencantamento é preocupante, uma vez que envolve uma crise de identidade profissional. Tal desencantamento pode estar atrelado às “crenças fundadoras dos sistemas escolares, à convergência de novas formas de regulação do ensino e outras situações exteriores que geram problemas apresentados aos professores, cuja situação não é fácil” (CANÁRIO, 2006, p. 21). Assim, entende-se que o “ser professor” vai se configurando, de maneira singular e diferenciada, nas relações que se estabelecem com o fazer profissional.

Com relação à serenidade e ao distanciamento afetivo, discutidos por Huberman (1989), na quarta fase da carreira profissional docente, tem-se uma sequência de (auto)questionamento por parte do docente. Ao tentar responder as suas indagações e inquietações sobre o que viveu como docente. Há, segundo aquele autor, um lamento pelo período de “activismo”, deixando baixar o nível de ambição e de investimento na carreira. Porém, ao mesmo tempo, a “sensação de confiança e de serenidade aumentam” (HUBERMAN, 1989, p. 44). Os professores não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, diminui-se o nível de ambição, apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou de qualquer outro setor. Consideram que não tem mais nada a provar. Nesta fase estão os professores com 25 a 35 anos de carreira (HUBERMAN, 1989).

Uma vez a serenidade manifestada, a próxima fase consiste no conservantismo e nas lamentações. Os professores com idades mais avançadas (50 a 60 anos e/ou 35 a 40 anos de docência) apresentam-se mais rígidos e conservadores. Assim, pode haver uma relação entre a idade e o conservantismo. Os professores pertencentes a este ciclo queixam-se da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens. Segundo Huberman (1999, p 46), na fase em questão evidencia-se “o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se reportam especificamente aos professores, marcados por uma característica comum”. Porém, é necessário estudar a história pessoal de cada um, bem como a história dos contextos em que

estão inseridos.

Por fim, a ultima fase da carreira consiste no desinvestimento. É o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Os professores reservam um tempo maior para si mesmo, ocorrendo recuo e interiorização neste final da carreira. Tal interiorização pode ser compreendida como uma reflexão sobre o valor que se atribui ao que foi vivido (JOSSO, 2004).

Ao fazer uma aproximação do objetivo da presente pesquisa – compreender como a experiência profissional de Paulo André Tavares contribuiu com o ensino do violão popular – de fato, a discussão sobre o ciclo de vida profissional, na perspectiva teórica de Huberman (1989) aclara ideias que serão percorridas ao longo da pesquisa sobre o sujeito da experiência.

1.2 Experiências na formação

Segundo Passegi, Souza e Vicentini (2011), atualmente muitos estudos sobre a profissão docente têm-se voltado para a maneira como os professores veem seu próprio processo de formação no decorrer de sua carreira. Aqueles autores atentam que tais estudos têm buscado refletir sobre as experiências vividas no magistério, bem como trabalhos norteados pelas histórias de vida como método de investigação qualitativa e prática de formação – trabalhos que procuram identificar, na carreira de professores, questões pertinentes para a pesquisa educacional. Além disso, buscam conhecer o modo pelo qual os docentes-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, realizado em contexto de aprendizagem formal, quanto às questões atribuídas à vida privada da profissão.

Passegi, Souza e Vicentini (2011) observam que não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não havia sido questionado, como constroem sua própria consciência histórica, bem como suas formas de aprendizagem no meio que o influencia, e que é por eles influenciado mediante processos de biografização.

Falar das próprias experiências é, pois, contar, de certa maneira, “contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” (JOSSO, 2004, p. 47). Para Josso (2004), o docente forma-se a si próprio a partir de quatro grandes instâncias, a saber: 1) da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); 2) na relação com os outros (heteroformação); 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e, 4) pela compreensão crítica (ecoformação).

Segundo Pineau (2006), a autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. O termo “heteroformação” designa o polo social de formação, ou seja, os outros que se apropriam da ação educativa formativa da pessoa. O termo “ecoformação” é a dimensão formativa do meio ambiente material – mais sutil que as demais. Para aquele autor, nos processos formativos, nenhum dos polos deve ser priorizado em detrimento do outro, mas existem períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. A dimensão autoformadora traz consigo a questão existencial, a formação do ser docente, que ultrapassa os aspectos educacionais e sociais da vida (MORAES, 2007).

O trabalho com narrativas de vida possibilita explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o carácter processual da formação e da vida de um sujeito. Tal fato se dá por meio da articulação entre espaços, tempos e nas diferentes dimensões do ser humano, em busca de uma sabedoria de vida.

Nas histórias de vida, os relatos apontados por docentes permitem a utilização das experiências pessoais enquanto recurso para reflexão, pois, como é descrito por Nóvoa em Josso (2004, p. 15), no prefácio de *Experiências de vida e formação*, “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”. Assim, com base em Nóvoa, é possível entender que o indivíduo se forma mediante a compreensão de sua própria trajetória de vida; logo, a rememoração pode contribuir com novas interpretações no fazer-se docente.

Como aponta Josso (2004), as histórias de vida são importantes porque auxiliam no pensar da formação do professor para atuar frente aos novos desafios que vem sendo apresentados no mundo contemporâneo, entre os quais, é possível incluir a formação e atuação do professor de violão popular para atuação em contextos formais de ensino.

Na perspectiva de Delory-Momberger (2008), a questão que se apresenta é reconhecida como dar crédito às instituições formadoras, para que desenvolvam uma concepção global da formação, de modo que, ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito (que visam a instituição universitária), devam estar os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais e na sua atividade profissional (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Segundo Nóvoa (1992), o processo de formação de todos os profissionais deveria significar a apropriação de sua história de vida, respaldando o fato de que trabalho com as histórias de vida na formação do professor se apresenta como um valioso instrumento, isto é, desde que conduzido no sentido de propiciar a reflexão crítica, bem como uma formação que conduza a conscientização, autonomia e responsabilização do ser professor.

O docente, ao falar de si, além de envolver a reflexão sobre a experiência vivida, pode conhecer a multiplicidade da realidade social e aprofundar sua relação com essa realidade. Assim, ao expressar com suas próprias palavras suas experiências e vivências, o docente contribui na compreensão e visão de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem e, principalmente, é possível entender as teorias implícitas em sua ação pedagógica.

Sobre a questão, Josso (2004, p. 25) salienta a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida, que tem a preocupação de fazer “[...] com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”. As histórias de vida, para aquela autora, passam a ser compreendidas como um suporte para a construção de novos conhecimentos. Neste sentido, ao escrever suas experiências de vida, o

docente revela saberes construídos na experiência vivida no cotidiano pedagógico – saberes fundamentais à formação.

Josso (2004) contribui quando apresenta a ideia de “experiências formadoras” ou pesquisa formação, que tem por base a complexidade do conceito de experiência. Aquela autora ainda afirma que a formação é experiencial, ou então, não é formação. Tem-se aí um movimento consciente de um sujeito em processo de aprendizagem, pois,

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47-48).

De acordo com Josso (2004), enquanto não se pensa sobre o vivido, têm-se vivências e, a partir do momento em que se faz o exercício de reflexão sobre estas, passa-se ao *status* da experiência. Logo, através da narrativa, o sujeito reorganiza e confere sentido (particular) à experiência vivida; e os relatos, as narrativas e as histórias de vida são convenções culturais que se interligam a um contexto histórico e, portanto, o que se relata é constituído da cultura que se vive. A experiência individual não se isola da experiência social. É no conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social se manifesta.

Aquela autora destaca que a relação entre o individual e o social deve ser entendida sob a forma de polaridade: de um lado, tem-se a nossa interpretação – “auto- interpretação” – e, de outro, no diálogo com os outros, uma “co- interpretação”; ou seja, o ser humano se forma humano nesse movimento dialético. É na polaridade das dimensões individuais e coletivas que se vive plenamente a humanidade.

Estudos sobre a trajetória de vida profissional, como é o caso da presente pesquisa, permitem compreender as interações que se dão nas diversas fases de uma vida e reconhecer as experiências que tiveram maior impacto na formação pessoal/profissional do sujeito. Permitem ainda conhecer as concepções dos professores sobre aspectos relacionados à docência – concepções originadas das experiências que transformam a

identidade e a subjetividade do professor. Sobre a questão, Josso (2004) denomina tais experiências de experiências formadoras, responsáveis pela aprendizagem da docência e pelo desenvolvimento pessoal/profissional do professor. Assim, como afirma Souza (2008, p. 96), a “aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências”. Logo, o professor é levado a construir sentidos para a sua história de vida profissional. Portanto, os pontos de partida e chegada das histórias de vida [profissional] são mediados pelas narrativas. E é somente o sujeito da experiência quem pode atribuir sentido ao vivido, cabendo a ele intensificar ou não esse tempo da experiência, como atenta Ricoeur (1994), na sua intratemporalidade.

É nesse processo de contar um história de vida imbricada, neste caso, com a profissão professor de violão popular, que a cultura profissional se renova, o que remete ao modo da “tríplice mimese”, onde Ricoeur (1994) destaca as qualidades temporais da experiência, na qual e como é o caso, o profissional da área compartilha significados, fazendo emergir os sentidos da experiência, inscrevendo-a em uma totalidade narrativa envolvendo, assim, instituições, pessoas, circunstâncias, acontecimentos, de modo a entrelaçar uma lógica de ações sequenciadas, constituindo uma síntese da experiência como professor de violão popular, que passa a ganhar novos sentidos e qualidades temporais.

Tem-se, portanto, uma reelaboração por parte daquele que conta, lê ou ouve tais histórias; uma compreensão do tempo vivido com a história, o que remete a uma teoria da narratividade, configurando o sujeito da experiência do passado, do presente e do futuro, inserido em um processo de presentificação, movendo-o pelas qualidades temporais da experiência relacionado – o tempo vivido com o tempo narrado. Para Ricoeur (2006, p. 53), “o tempo é algo que é decidido ao mesmo tempo que é definido”, capaz de tematizar “do mundo da vida alguma coisa como um tempo do estar-no-mundo com suas mudanças reais”. Há, portanto, o reconhecimento de si nesse percurso da temporalidade da experiência narrada.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

No presente capítulo tem-se “a condição reconstrutiva do nosso olhar” para o objeto de estudo e sujeito investigado. “Privilegio a perspectiva epistemológica porque me interessa ressaltar decorrências para o processo de construção do conhecimento e sua incidência na aprendizagem” (DEMO, 2012, p. 1). Como um autor preocupado com os aspectos teóricos e metodológicos de uma pesquisa, Demo (2012) convida a instrumentalizar um olhar que seja capaz de construir conhecimentos a partir dos dados e informações trazidas para a pesquisa.

Sobre a questão, Bastian (2000), pesquisador da área de educação musical, atenta que o objetivo de um pesquisador da área é chegar a novas conclusões a partir da maturidade experienciada no diálogo com o(s) sujeito(s) da pesquisa que vivenciaram e que tem conhecimento sobre o tema abordado. Para aquele autor, somente o sujeito que viveu determinada experiência é que pode fazer a diferença no entendimento das informações, conduzindo a estudos relevantes que poderão enriquecer a construção do conhecimento em determinada área, como, por exemplo, a presente pesquisa, que trata do ensino do violão popular. Nos termos de Bastian (2000, p. 84), a pesquisa biográfica são “autênticos relatos de experiências de professores e alunos”.

2.1 Pesquisa (auto)biográfica

A pesquisa qualitativa, em geral, costuma ser direcionada, pois, durante o seu desenvolvimento, tem-se o intuito da obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo de quem pesquisa com o objeto de estudo. Neste tipo de trabalho, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo o olhar do colaborador da situação investigada e, assim, realizar uma interpretação do fenômeno investigado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a abordagem qualitativa “procura investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”. Aqueles autores apontam que tal abordagem possui características que a tornam descritivas, pois, o investigador analisa os dados coletados em toda sua riqueza respeitando, tanto quanto o

possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

As principais características dos métodos qualitativos são: a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade. Os tipos de pesquisa que normalmente adotam uma abordagem qualitativa são: investigação etnográfica, fenomenológica, interpretativa, estudo de caso, estudo de campo, investigação naturalista, simbólico-interacionista (descritiva). E as ferramentas mais utilizados são: observação, entrevista, grupo focal e análise documental (BRESLER, 2007). Aos tipos de investigações supramencionados, vale destacar a pesquisa (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012).

No campo (auto)biográfico, as pesquisas tem possibilitado ampliar questões teórico-metodológicas relacionadas à produção da área de educação musical no Brasil. A metodologia (auto)biográfica tem sido utilizada por diversos pesquisadores da área de educação musical (ABREU, 2016, 2014, 2013, 2011; QUEIROZ, 2015; SILVA, 2015; LOPES, 2014; LOURO, 2014; RASSLAN, 2014; SOARES, 2014; WEBER, 2014; GAULKE, 2013; LIMA, 2013; PEDRINI, 2013; LIMA; GARBOSA, 2012; GARBOSA et al., 2012; ANEZI; GARBOSA; WEBER, 2012; MACHADO, 2012; MAFIOLETTI; PEDRINI, 2012; VIEIRA, 2009; TORRES, 2003). Entre as pesquisas supramencionadas exigem estudos com professores de violão popular. Porém, não foi possível encontrar estudos (auto)biográficos com professores de violão popular.

Os caminhos metodológicos empregados para alcançar os objetivos da pesquisa comungam do pensamento de Delory-Momberger (2012, p. 524), conforme se segue:

A postura específica da pesquisa (auto)biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social.

Ao narrar sua própria história ou biografia, o indivíduo procura dar sentido às suas experiências. O termo “experiência” é bem conhecido; é derivado do latim e remete à “*prova, ensaio, tentativa*”, o que significa da

parte do indivíduo pesquisado, a capacidade de entender, julgar e avaliar o que ocorre consigo e ao seu redor (PASSEGGI, 2011).

A busca da história de vida do outro ultrapassa os limites da curiosidade gratuita para se tornar uma pesquisa (auto)biográfica. Formar-se pela história do outro, pela heterobiografia, é, para Delory-Momberger (2008), constitutivo da condição biográfica, na modernidade avançada. A noção de condição biográfica, discutida por aquela autora, situa o indivíduo entre a imposição de modelos biográficos e o gerenciamento da própria vida.

2.1.1 Fontes primárias da pesquisa: Entrevista Narrativa

A técnica empregada na pesquisa consiste na Entrevista Narrativa (EN) (SCHUTZE, 2013), que abrange fontes primárias e secundárias (FERRAROTI, 1991).

A EN tem como objetivo estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. O sujeito fica livre para falar espontaneamente sobre alguma temática apresentada pelo pesquisador. Neste sentido, observar o mundo como experiência indica atentar para os relatos de vida, que a reorganiza em função de novos objetivos e desafios do sujeito (ABRAHÃO, 2012, p. 71).

Para Delory-Momberger (2012), a finalidade da entrevista na perspectiva biográfica consiste em apreender a singularidade de um relato e de uma experiência. Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é, segundo aquela autora, justamente a configuração singular de fatos, situações, relacionamentos, significações, interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.

A primeira atividade da EN, conforme Schütze (2013), é elaborar uma pergunta geradora de histórias que o colaborador decide contar. A partir de um coda emitido pelo colaborador, o pesquisador poderá fazer inferências pedindo mais esclarecimentos ou informações sobre o episódio narrado. É o momento em que o pesquisador prossegue explorando o potencial narrativo, dos acontecimentos interligados (SCHÜTZE, 2013). Neste momento da entrevista, aquele autor alerta sobre a importância da proposição de

questionamentos que sejam efetivamente de potenciais narrativos da história contada, até o último fragmento evocado na memória do colaborador, com perguntas do tipo: “Sim, e então, não consegui acompanhar o restante, será que poderia a partir desse ponto contar mais uma vez?” (SCHÜTZE, 2013, p. 212). Uma vez que ao pesquisador cabe apenas pedir ao entrevistado esclarecimentos para entender claramente a singularidade dos seus modos de existência, a pergunta que antecede é invertida. Ou seja, o questionamento do pesquisador somente se dará de modo posterior. Assim, compreende-se que o verdadeiro questionador é aquele que está passando pela prova do seu relato.

É no contar e/ou no recontar determinado acontecimento que o colaborador poderá se questionar, argumentar e dar novos significados àquilo que foi narrado. Neste sentido, Schütze (2013) esclarece que não cabe ao pesquisador fazer perguntas do tipo “por quê”, mas somente questões relacionadas aos acontecimentos narrados na narrativa (auto)biográfica. Ou seja, cabe ao colaborador da pesquisa justificar aquilo que foi narrado.

2.2 Local de atuação do colaborador da pesquisa

Uma vez que o colaborador da presente pesquisa é o professor de violão popular Paulo André Tavares, que trabalhou por 35 anos no Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), faz-se necessário contextualizar o *locus* onde aquele docente atuou durante o período em questão.

O CEP-EMB está localizado no Distrito Federal, a menor Unidade da Federação (UF) brasileira, mais especificamente na cidade de Brasília, capital federal do Brasil e sede do Governo do Distrito Federal. A Figura 1, a seguir, permite uma visualização da localização de Brasília e do Distrito Federal no Brasil.

Mapa do Distrito Federal demonstrado a localização de Brasília dentro do DF:

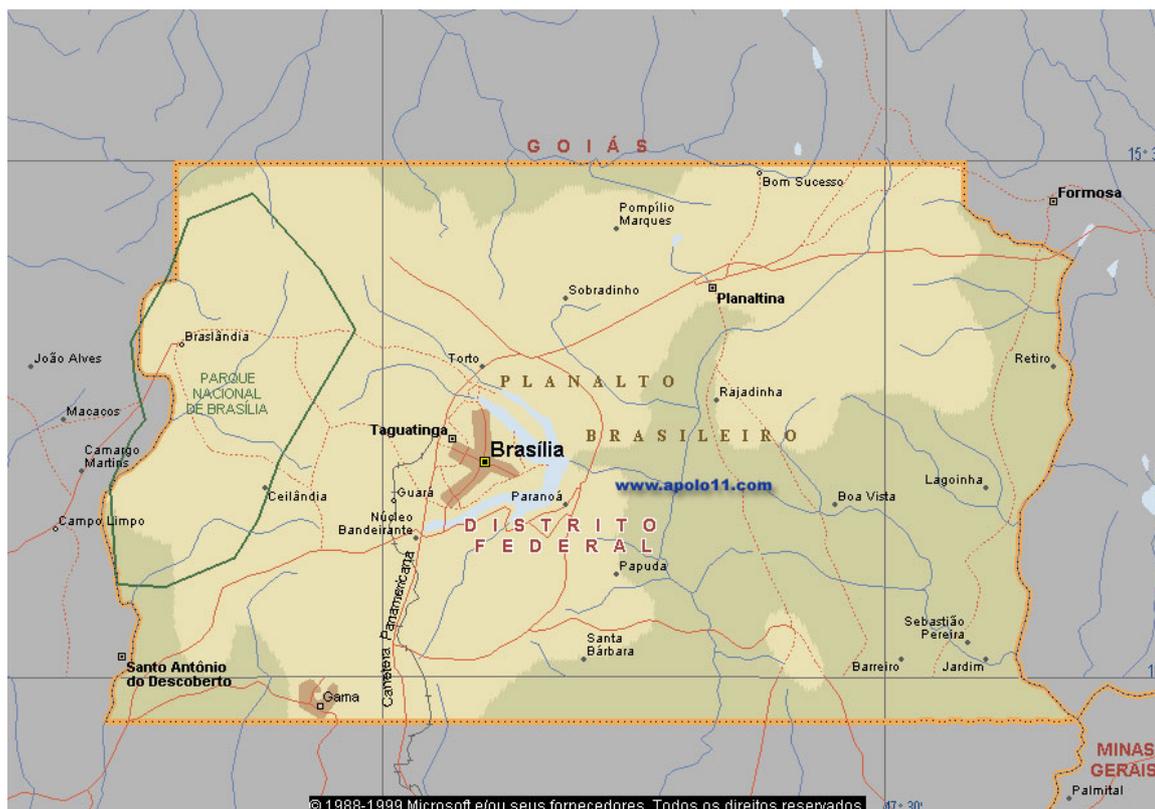


Figura 1: Disponível em: <http://www.apolo11.com/mapas.php?mapa=df> acessado em 5/6/2015

2.2.1 Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília

O surgimento da EMB se deu devido a dois movimentos de grupos musicais interessados em difundir a educação musical no Distrito Federal. O primeiro movimento teve início por volta de 1961, na Região Administrativa de Taguatinga (RA-III), por ocasião do ingresso de Levino de Alcântara na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que proporcionava atividades de canto coral junto com um pequeno núcleo de instrumentos de orquestra no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB). (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 1).

O segundo movimento partiu da iniciativa de Reginaldo Carvalho, que fundou no Plano Piloto, em 1962, o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos (CEMVL). Este funcionava inicialmente na Comissão de Administração do Sistema Educacional do Brasil (CASEB), onde o ensino de música era também oferecido a alunos da rede pública nas seguintes disciplinas: violão

e harmonia, ministrados pelo professor João Tomé; piano, teoria e solfejo, ministrados pela professora Neuza França; contrabaixo, ministrado pelo professor João Vieira, e arranjo coral e prática de atividade vocal, no chamado Coral de Brasília, conduzidos pelo próprio Reginaldo Carvalho. Aqui vale destacar que integraram o coral em questão alguns nomes nacionalmente conhecidos, a saber: Ney Matogrosso, José Estevão Gonçalves, José Claver Filho, Patrick Soudant, Guilherme Vaz, Carlos Galvão, Laura Conde, Luiz Carlos Czeko e Vanda Oiticica. Posteriormente, em 1963, as antigas atividades do CEMVL passaram a funcionar no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), também pertencente à FEDF, na Quadra 908 Sul do Plano Piloto (MATTOS; PINHEIRO, 2007, p. 1).

Foto CEP-EMB



Figura 2: Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10152413055993050&set=a.10150552376953050.399929.817913049&type=1&theater> acessado em 5/6/2015

Entre os anos de 1972 e 1973, o CEP-EMB logrou, através de seus trabalhos de ensino e produção musical, o terreno para a construção de sua sede definitiva, cuja inauguração se deu em 11 de março de 1974, no seguinte endereço: Setor de Grandes Áreas Sul (SGAS), Quadra 602,

projeção “D”, parte “A”, Brasília, Distrito Federal.

Em 1964, o maestro Levino Alcântara organizou um fórum composto por professores da rede pública, que iniciaram uma intensa luta, objetivando a criação de uma Escola que viesse a ser o núcleo do ensino musical profissionalizante em Brasília. Aí se deu o embrião da EMB. Após várias mudanças, aquela instituição ganhou sua sede definitiva, em 11 de março de 1974 (VICENTE, 2007, p. 7).

O CEP-EMB oferece cursos de formação profissional na área de música erudita e popular a indivíduos de todas as idades e faixas sócio-econômico-culturais, oriundas das mais variadas regiões do Distrito Federal e seu entorno. São crianças, jovens e adultos que buscam o contato com a música por meio da aprendizagem de um instrumento musical, alguns visando sua futura inserção no mercado de trabalho da música, e outros apenas o aprimoramento de sua formação.

No decorrer do ano letivo, o atendimento se dá durante a semana, nos três turnos, das 07h30min às 22h30min, de segunda a sexta-feira – período em que os alunos podem fazer cursos gratuitos em nível de formação inicial e continuada, nas modalidades de iniciação ao instrumento e básicos instrumentais, e os cursos técnicos de nível médio. Além disso, uma vez por ano, no mês de janeiro, durante as férias coletivas dos professores, o CEP-EMB promove o Curso Internacional de Verão de Brasília (CIVEBRA), patrocinado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e, eventualmente, com apoio de embaixadas e outras entidades.

Em complementação às atividades de ensino, o CEP-EMB oferece a todos os seus professores, a cada semestre, a possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos e artísticos com divulgação junto à comunidade, em forma de publicações, palestras, concertos formais e recitais didáticos. Conseqüentemente, a escola mantém durante todo o ano letivo uma agenda bastante intensa de atividades artístico-pedagógicas abertas ao público, sempre com muitas apresentações semanais divulgadas pela sua Coordenação de Programação Artística (CPA).

Atualmente, o CEP-EMB oferece cerca de 100 cursos, a maioria em nível de formação inicial e continuada, voltados ao atendimento de vários perfis de alunos em diferentes faixas etárias. São cursos de musicalização

infantil, juvenil e adultos. Há também os cursos de iniciação musical e os básicos instrumentais. E ainda, são oferecidos 36 cursos técnicos de nível médio. Tem-se também um curso de formação continuada de professores para atuarem em atividades de música nas escolas, oferecido aos professores da rede pública, regulamentado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Todos os cursos são gratuitos e o processo de admissão de novos alunos no CEP-EMB é regulamentado por edital aprovado pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEDF, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), uma vez a cada semestre. Em tal processo seletivo, os candidatos podem inscrever-se para pleitear vagas por sorteio ou por teste. As inscrições são feitas pela *internet*, neste mesmo *site*, conforme a Figura 2, a seguir.



GDF CEP-EMB
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Centro de Educação Profissional / Escola de Música de Brasília

CEP-EMB SECRETARIA CURSOS COMUNIDADE DIVULGAÇÕES 37ª CIVEBRA ÚLTIMAS

Início Cursos Apostilas de TAS 1,2,3 & 4 TERÇA, 11 AGOSTO 2015

CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Veja abaixo a lista de cursos de Formação Inicial e Continuada oferecidos pelo CEP-EMB e seus respectivos Planos de Cursos atualmente propostos (clique nos links):

[Planos dos Cursos Básicos Instrumentais - Música Erudita](#)
[Planos dos Cursos Básicos Instrumentais - Música Popular](#)

CURSOS DA ÁREA DE CORDAS FRICIONADAS:

- Curso de Curso de Violino
- Curso de Viola
- Curso de Violoncelo
- Curso de Contrabaixo

CURSOS DA ÁREA DE CORDAS DEDILHADAS:

- Curso de Harpa
- Curso de Violão Erudito

CURSOS DA ÁREA DE SOPROS

- Curso de Bombardino
- Curso de Clarineta
- Curso de Fagote
- Curso de Flauta Transversal
- Curso de Saxofone
- Curso de Trombone
- Curso de Trompa
- Curso de Trompete
- Curso de Tuba
- Curso de Oboé

CURSOS DA ÁREA DE MÚSICA POPULAR

- Curso de Bandolim
- Curso de Bateria
- Curso de Canto Popular
- Curso de Cavaquinho
- Curso de Contrabaixo Elétrico
- Curso de Guitarra
- Curso de Harmônica de Boca
- Curso de Piano Popular
- Curso de Saxofone Popular
- Curso de Viola Caipira
- Curso de Violão de 7 Cordas
- Curso de Violão Popular

CURSOS DA ÁREA DE MÚSICA ANTIGA

Figura 3: Disponível em: <http://www.emb.se.df.gov.br/cursos/2-cursos-de-formacao-inicial-e-continuada> Acessado em 11/08/2015

2.3 Paulo André Tavares como referência na música popular no cenário de Brasília: fontes documentais

Uma vez apresentado o lugar onde o professor Paulo André Tavares atuou durante 35 anos, faz-se necessário evidenciar as fontes documentais onde ele é evidenciado como uma referência da música popular no cenário brasiliense.

A busca por informações por meio de fontes secundárias e primárias teve início no mês de novembro de 2014. Neste sentido, foi preciso obter fontes documentais secundárias que fizessem menção à relevância daquele docente no cenário musical de Brasília. Tal entendimento se deu após a realização de uma *web* conferência entre professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (PPGMUS-UnB) e estudantes e professores de música da Universidade de Örebro, situada na Suécia, uma vez que os pesquisadores daquela cidade sueca indagaram sobre a importância desse nome no cenário musical.

2.3.1 Fontes secundárias

A seguir, tem-se a exposição sobre as fontes documentais utilizadas em pesquisas históricas e pesquisa (auto)biográfica.

De acordo com Silva (1987), a palavra “fonte”, no sentido etimológico, é empregada para indicar tudo de onde procede, se funda e tem a razão de ser; tudo o que possa dar algum tipo de informação sobre a atividade humana em estudo (SILVA, 1987, p. 311).

Em Abrahão (2014) têm-se alguns textos que tratam da fundamentação teórico metodológica das fontes audiovisuais da história de vida, em especial, quanto às fontes orais e escritas que podem dizer respeito ao emprego de fotografias, filmes e vídeos em pesquisa. Aquela autora toma esse tipo de abordagem, acentuando que as fontes documentais que empregam o material em vídeo gravado também se configuram como narrativas, bem como as narrativas orais ou escritas.

Os materiais biográficos, segundo Ferraroti (1991), podem ser classificados em primários e secundários. Segundo aquele autor, estes trazem a força da subjetividade do sujeito. No caso da presente pesquisa, o material primário se configura como EN. Já o material secundário serve para referendar e corroborar com os materiais primários que foram capturados em diferentes fontes e contribuíram para a construção da problemática de pesquisa, bem como na justificativa da relevância da pesquisa sobre o colaborador Paulo André Tavares.

As fontes documentais localizadas e utilizadas são as seguintes: material audiovisual disponibilizado na *internet* referente ao programa *Memória Musical*, transmitido pela Rádio Nacional de Brasília; o *site* Wikipédia, que traz informações sobre a carreira do professor Paulo André Tavares; o programa *Talentos*, exibido pela TV Câmara; a revista eletrônica cultural e literária *Nós Fora dos Eixos*, que traz uma matéria sobre o *Compact Disc (CD) Na Estrada*, gravado por Paulo André Tavares, em parceria com o contrabaixista Oswaldo Amorim; a enciclopédia *Músicos do Brasil*, onde aquele professor é citado por ex-alunos que atualmente são músicos de destaque no cenário nacional e internacional; e, *e-mails* recebidos de músicos do cenário nacional e internacional mencionando a importância do professor Paulo André Tavares na formação musical que lhes são própria.

A primeira fonte que se fez uso como material investigado foram os registros encontrados sobre o sujeito de pesquisa disponibilizado na *internet*¹.

O site Wikipédia é definido como uma enciclopédia livre de amplo alcance, que vem sendo construído por milhares de colaboradores de todas as partes do mundo. Este tem por base o conceito de Wiki, que significa que qualquer internauta pode editar o conteúdo de quase todos os artigos ali existentes. E ainda, ele engloba verbetes que tratam de assuntos relacionados às seguintes áreas: ciências, artes, desportos, culturas erudita e popular, religiões, biografias, sociedade e outros tópicos que já tenham sido alvo de cobertura significativa por fontes confiáveis previamente

¹ <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo André Tavares](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Andr%C3%A9_Tavares)>

publicadas.

Sobre a questão, segundo Demo (2012, p. 15),

[...] A Wikipédia fala por si: há nela textos de qualidade reconhecida, rivalizando com os textos de enciclopédias tradicionais. Ao mesmo tempo, a “wiki” não desfaz a importância do especialista, em especial do pesquisador profissional, colocando apenas outra opção a mais.

De acordo com a Wikipédia, a carreira do professor Paulo André Tavares é descrita cronologicamente citando acontecimentos relevantes na sua trajetória com a música, tais como: as influências musicais, as redes de formação formais e informais, além de informações sobre a carreira artística e docente.

Outro registro que contribuiu para pensar o objeto de estudo da pesquisa foi a fonte audiovisual extraída do programa de rádio *Memorial Musical*, de número 49, que foi no dia 05 de outubro de 2013, na Radio Nacional de Brasília FM.

Aqui vale destacar que a Rádio Nacional FM está no ar desde 1976, e foi a primeira rádio FM de Brasília a cobrir todo o Distrito Federal. Sua programação musical é composta por Música Popular Brasileira (MPB) tradicional e contemporânea, samba, música instrumental, cultura independente e produção dos artistas de Brasília. O programa *Memória Musical* traz a cada programa uma personalidade ou artista de expressão e retrata como as músicas escolhidas marcaram sua vida². Tem-se aqui um relato do apresentador Márcio Lacombe sobre o professor Paulo André Tavares: “Paulo André Tavares é um músico, guitarrista, violonista, professor de música, um talento extraordinário, também conhecido e carinhosamente chamado por seu alunos e colegas de trabalho por PA”³.

Outra fonte trazida para a presente pesquisa se refere ao programa de televisão *Talentos*, exibido pela TV Câmara. Tem-se ali uma janela para artistas consagrados e novas revelações da MPB que, além de shows, traz

² (Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/memoria-musical>>).

³ (Disponível: <<https://www.dropbox.com/s/n710tnlt9sqztck/PROG%2049%20MEMORIA%20MUSICAL-PAULO%20ANDRÉ%20TAVARES%20-06-10-2013.mp3>>).

entrevistas realizadas com músicos de diferentes formações e atuações com gêneros musicais diversos.

Sobre a TV Câmara, esta foi criada em 20 de janeiro de 1998, para transmitir as discussões e votações do Plenário e das Comissões Parlamentares da Câmara dos Deputados, dando maior transparência à rede de elaboração das leis que regem o dia-a-dia da sociedade. A edição do programa *Talentos* que traz a música instrumental brasileira do violonista Paulo André Tavares, e do grande amigo e companheiro de trabalho, o baixista Oswaldo Amorim, assim destaca:

Apesar de terem formações muito diferentes, os dois se complementam muito bem. Enquanto Paulo André veio da música erudita, Oswaldo se criou na música pop. Os dois se conheceram na Escola de Música de Brasília, onde hoje são professores. Valorizando a melodia e a harmonia, mas sempre abrindo espaço para a improvisação, eles tocam juntos desde os anos 90. Nos últimos anos, além de desenvolverem trabalhos paralelos, decidiram apostar no duo e investem em composições próprias⁴.

A quarta fonte aqui utilizada fez menção ao artigo publicado na revista eletrônica cultural e literária *Nós Fora dos Eixos*, a respeito do disco *Na Estrada*, gravado pelo colaborador da presente pesquisa. A referida revista encontra-se na *internet* e divulga serviços de concursos artísticos e literários, dando vez e voz aos eventos culturais da cidade de Brasília, bem como de todos os Estados brasileiros. “O disco é o resultado da vivência musical dos músicos Paulo André Tavares e Oswaldo Amorim. Juntos eles transitam pela música erudita, popular brasileira, passando pelo baião, samba, bossa, forró, além da linguagem jazzística”⁵.

A quinta fonte aqui em destaque é a enciclopédia *on line Músicos do Brasil* – um projeto patrocinado pela Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRÁS), por meio de seleção pública, e apoiado pela Lei Federal de Incentivo à Cultura, conhecida por Lei Rouanet – Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991. O *site* é uma base de conhecimentos dedicada inteiramente à música

⁴ (Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/programa/35-TALENTOS.html>>

⁵ (Disponível em: <<http://www.nosrevista.com.br/2010/04/12/abril-na-estrada-com-oswaldo-amorim-paulo-andre-tavares/>>).

instrumental brasileira de caráter popular. Aquela enciclopédia conta com centenas de verbetes elaborados a partir de questionários, respondidos por escrito através da *internet* ou por entrevista gravada sobre instrumentistas, além de ensaios elaborados por especialistas, especialmente aqueles convidados pelo projeto, bem como dissertações universitárias sobre grupos musicais e instrumentais, evidenciando estilos e discos significativos, complementados por 11 painéis sobre o contexto cultural, social e econômico de cada uma das décadas do século XX.

A seguir, têm-se alguns depoimentos de músicos reconhecidos nacionalmente que tratam da relevância e importância de Paulo André Tavares como professor – relatos outrora disponíveis no *site* supramencionado⁶.

Comecei estudando violino na Escola de Música de Brasília, já que não tinha professor de bandolim e o violino era o instrumento que mais se aproximava do bandolim por ter a mesma afinação. Tive vários professores na Escola de Música de Brasília. Fora da Escola, estudei com o professor Everaldo Pinheiro. Estudei uns cinco anos de violino, depois passei para o violão, com um professor que foi muito importante na minha formação, Paulo André Tavares. Eu devia ter uns 14 anos, foi o momento da descoberta da linguagem harmônica (HAMILTON DE HOLANDA⁷).

Aos oito anos de idade, Marcus Teixeira começou a se interessar mais seriamente pela música. Os estudos formais vieram aos 13 ou 14 anos, quando foi aluno, durante um ano, de Paulo André Tavares, na Escola de Música de Brasília. As figuras decisivas em sua formação musical foram seu irmão Eduardo e Paulo André Tavares, o primeiro por lhe apresentar à música e o segundo por fazê-lo

⁶ <<http://musicosdobrasil.com.br/inicio.jsf>>

⁷ Hamilton de Holanda possui mais de 30 anos de carreira profissional. Transgressor do instrumento e criador de uma técnica revolucionária, a imprensa nos Estados Unidos da América (EUA) logo o chamou de “Jimmy Hendrix do bandolim”, e a imprensa francesa de o “Príncipe do bandolim”. “Virtuoso”, “brilhante” e “único” são alguns dos adjetivos na vida deste músico, que contagia plateias em turnês por todo o mundo, construindo uma carreira de inúmeros prêmios de uma música focada na beleza e espontaneidade. Hamilton é um músico que une tradição e modernidade, passando com tranquilidade pelas mais diferentes formações (solo, duo, quinteto, orquestra), consolidando, assim, uma maneira de expor ideias musicais e impressões sobre a vida com “o coração na ponta dos dedos”. Indicado várias vezes ao Grammy, ganhou o prêmio de melhor solista e melhor disco no Prêmio da Música Brasileira de 2011. (Disponível em http://www.hamiltondeholanda.com/pt/biografia/Release_Para_Imprensa)

conhecê-la melhor (MARCUS TEIXEIRA⁸).

Lula começou a tocar aos 15 anos "de maneira descompromissada e solitária", tendo somente aos 18 iniciado seus estudos. "Gostava de escutar as músicas e tentar entender por onde andavam aquelas harmonias e a relação delas com as melodias. Aos 18 anos tive aulas particulares de violão com Luciano Fleming e logo em seguida comecei a estudar na Escola de Música de Brasília com Paulo André Tavares; durante um ano tive o privilégio de estudar com dois mestres simultaneamente." Como à época não havia cursos de música popular na Escola, Lula estudava as peças de Leo Brower, Fernando Sor, Carulli e Matteo Carcassi, experiência que o músico considera fundamental. Paralelamente às aulas regulares, Lula Galvão estudava música popular com os mesmos Paulo André e Luciano. (LULA GALVÃO⁹)

A sexta e última fonte recolhida para a formação da presente pesquisa foram os *e-mails* recebidos de músicos do cenário nacional e internacional mencionando a importância do professor Paulo André Tavares na formação musical que lhes são próprias. Os *e-mails* foram solicitados no processo inicial da pesquisa, a fim de lograr mais uma fonte documental em que se evidenciasse a importância do colaborador da pesquisa no cenário musical de Brasília como professor de violão popular. Neste sentido, a seguir, tem-se a descrição dos depoimentos de Hamilton de Holanda e Lula Galvão, considerados relevantes no presente estudo.

Tive a oportunidade de estudar 2 ou 3 anos com o PA na Escola de Música de Brasília. Estudei violão e harmonia. Um pouco de improvisação, também. Mas o que mais aprendi, realmente, foi saber trilhar o caminho infinito das harmonizações e a atitude diante da profissão. Acho que eu

⁸ Marcus Teixeira é professor do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim, ex-Universidade Livre de Música, em São Paulo, desde 2003. Sempre solicitado a acompanhar cantores e instrumentistas, aquele músico participou de shows e gravações ao lado de Milton Nascimento, Roberto Menescal, João Donato, Paulo Moura, Nelson Ayres, Toninho Ferragutti, Wanda Sá, Gal Costa, Ângela Maria, Leny Andrade, Bibi Ferreira, Jane Duboc, Emilio Santiago, Leila Pinheiro, Zélia Duncan e Ademilde Fonseca. Desde 1992, apresenta-se ao lado de Rosa Passos e é diretor musical de Zé Luiz Mazziotti. Foi também arranjador da cantora Zélia Duncan. (Disponível em < <http://www.musicosdobrasil.com.br/verbetes.jsf>>)

⁹ Lula Galvão – instrumentista, arranjador e compositor – tem participado de cursos e oficinas, dando aulas para estudantes iniciantes e adiantados de diferentes faixas etárias. Ensina guitarra e violão, além de harmonia e improvisação – duas disciplinas que, segundo ele, auxiliam na concepção dos arranjos. Em sua carreira profissional tem gravado e acompanhado músicos de renome no cenário nacional e mundial em shows, no Brasil e em vários países, entre os quais: Rosa Passos, Guinga, Ivan Lins, Caetano Veloso, Joyce, Jaques Morelenbaum, Cláudio Roditi, Wagner Tiso, Zé Renato, Leila Pinheiro e Fátima Guedes. (Disponível em < <http://www.musicosdobrasil.com.br/verbetes.jsf>>)

devia ter meus 13/14 anos e é justamente aquele momento em que o adolescente já não é mais criança, mas também não é adulto, é um período de dúvidas, de aprendizado e algumas decisões. Nas aulas com o PA, ele me falava sobre técnica de mão direita, técnica de mão esquerda, me passava exercícios de harmonia funcional, aqueles acordes com nona, décima primeira aumentada, sus4, entre outros . Ao mesmo tempo, me incentivava a aplicar o que eu aprendia na música que eu já fazia - eu já tocava bandolim desde os 5 anos de idade, tendo como base o Choro e o Samba. Foi nesse período que eu me aproximei mais da música de 3 grandes brasileiros : Baden Powell, João Gilberto e Tom Jobim. Fazia todo sentido estudar aqueles acordes com o PA e tirar as músicas deles. Me lembro bem que eu adorava tirar de ouvido e escrever algumas músicas do Tom Jobim, gravações de João Gilberto, e levar para que o PA corrigisse, me mostrasse outros caminhos, ou apenas pra tocar junto com ele na aula. Momentos inesquecíveis. Ele sempre me incentivou a ser músico profissional. Eu me lembro que nessa época eu citava, sem muita convicção, que iria fazer vestibular para odontologia. O PA chegou a conversar com meu pai, dizendo que o que eu tinha que fazer era música, que eu tinha as ferramentas pra viver bem de música. Acho que, sem querer (querendo), ele me passou a exata atitude que é preciso ter para viver de música entender as fronteiras entre o profissionalismo e o lúdico. Ou seja, ter sensibilidade e estar preparado pra todas as situações que a profissão nos coloca, sem perder a ternura, sem perder a ligação com a fantasia. Serei sempre grato (HAMILTON DE HOLANDA, e-mail n. 1, recebido em 06/04/2015 – Anexo 2).

Há duas frases sobre a nobre arte de ensinar, de transmitir conhecimento e vivências, que traduzem a minha felicíssima experiência como aluno do Paulo André. A primeira é aquela famosa de Albert Einstein: "A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original." Essa frase me remete às primeiras aulas quando me ensinou, fascinado, as digitações e aplicações da escala diminuta, sua mais recente paixão (paixão, que é uma das características fundamentais dos grandes mestres), quando eu ainda não sabia nem a digitação da escala maior, o que foi determinante na minha forma de tocar e escutar. A outra frase, como constatação de tudo que, generosamente, me foi desvendado, é: "Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência". (Henry Adams). A minha influência foi além da musical, pois o grande aprendizado foi ter a consciência de que, antes de sermos músicos, somos seres humanos, temos que ser éticos, humildes e solidários. Muito obrigado P.A, grande músico, mestre e amigo.(LULA GALVÃO e-mail n. 2, recebido em 13/04/2015 – Anexo 2).

Por meio dos depoimentos supramencionados – de músicos que estudaram na EMB e que atualmente possuem visibilidade nacional e internacional –, é possível observar a importância do professor de violão Paulo André Tavares para formação de músicos populares na cidade de Brasília.

Assim, é preciso destacar que as fontes documentais então apresentadas são relevantes para pesquisa, uma vez que trazem informações consideráveis que justificam a importância do professor de violão popular, Paulo André Tavares, no cenário musical de Brasília. Nestas, o professor é evidenciado como uma referência da música popular pela sua atuação docente na BEM, além do trabalho musical realizado ao longo de sua carreira. Logo, tais fontes são utilizadas no capítulo de análise para corroborar na interpretação das narrativas de Paulo André Tavares.

De posse das fontes secundárias e de algumas leituras sobre ENs sustentadas pela abordagem (auto)biográfica, fez-se contato com o professor Paulo André Tavares no final do mês de novembro de 2014, a fim de lograr sua colaboração na presente pesquisa. Após expor ao mesmo o tema da pesquisa, este aceitou prontamente a colaborar contando-me sobre a sua trajetória profissional com o ensino do violão popular.

Assim, após o embasamento que justificasse o nome de Paulo André Tavares como colaborador da pesquisa, o convite foi formalizado e, de comum acordo, optou-se pela identificação do colaborador pelo seu próprio nome, Paulo André Tavares, e não por pseudônimos como, às vezes, se tem em pesquisas científicas.

Nos contatos realizados junto ao colaborador de pesquisa foram capturados dois vídeos: um vídeo com 30 minutos, e outro com cerca de 38 minutos de narrativas orais. As entrevistas – que foram realizadas nos dias 19 de março e 14 de dezembro de 2015 – foram literalmente transcritas no processo de confecção das linhas que se seguem. Estas trazem evidências de acontecimentos que foram analisados a partir de eixos temáticos surgidos do que o colaborador evocava em sua memória. Neste sentido, os eixos de análise evidenciam, por meio da experiência do professor com o ensino de violão popular, acontecimentos que foram analisados e interpretados cujo foco esteve centrado no ensino do violão popular.

A EN, que tem como estratégia provocar para que o colaborador relate os acontecimentos que julga importantes em sua vida, imbricando com o contexto social, tem o objetivo de estimular o entrevistado a ressignificar o próprio relato no ato de contar. Dos relatos surgiram eixos que intitulam os subcapítulos da presente análise. Portanto, o capítulo a seguir, intitulado *A trajetória profissional de Paulo André Tavares*, foi organizado em três eixos temáticos, a saber: 1) Formação musical ao longo da vida; 2) Ciclo de vida profissional; e, 3) Um modo singular de ser professor de violão popular.

Cabe ainda aqui a informação de que o trabalho, depois de concluído, foi devolvido ao colaborador da pesquisa para que este pudesse ter uma dimensão das suas narrativas produzidas no processo de entrevista.

3. A TRAJETÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL DE PAULO ANDRÉ TAVARES

“Uma pesquisa sobre o meu trabalho na Escola de Música é uma coisa que eu nunca imaginei que pudesse acontecer”.
(Paulo André Tavares, 13/ 05/ 2015)



Video 1: Entrevista para UnB TV



Figura 4: Recital realizado no dia 13/05/2015, com a participação do colaborador da pesquisa, através do Núcleo de Produção Artística – NPA, do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da UnB. PPGMUS-UnB

Aqui se tem o início do processo hermenêutico da compreensão das informações narradas por Paulo André Tavares.

Nas linhas a seguir, têm-se as informações coletadas para a análise e interpretação dos dados coletados na presente pesquisa. Os eixos temáticos são: Formação musical ao longo da vida; Ciclo de vida profissional; Modo singular de ser professor de violão popular.

3.1 FORMAÇÃO MUSICAL AO LONGO DA VIDA

Uma vez que o colaborador da presente pesquisa deu início ao seu relato de modo cronológico, entendeu-se pertinente a manutenção da linearidade das narrativas. Neste sentido, em primeiro plano, tem-se o colaborador expressando sua infância na cidade do Rio de Janeiro.

3.1.1 “Eu separo a minha infância assim”: do Rio Janeiro para Brasília

Paulo André Tavares, nascido na cidade do Rio de Janeiro, no dia 27 de janeiro de 1957, traz lembranças vividas na infância, na época em que morava no Grajaú. Em entrevista concedida ao programa *Memória Musical*, da Rádio Nacional FM, ele assim se expressou: “Eu separo a minha infância assim”:

[...] A gente morava no Rio, a gente morava na casa do meu tio. Era um segundo andar. Meu tio morava em embaixo com minha tia e nos fundos tinha a escola de música. Eu ouvia música o tempo todo. E ouvia a minha mãe estudando quatro horas e meia de piano por dia. Ela gostava muito dos românticos. Tocava Bach. Tocava Jesus Alegria dos Homens [...] mas, esse coral que ela tocava no piano era uma coisa que no final de vida dela ela tocava muito. Então, me marcou. Eu acho que ele pode representar essa grande influência que eu tive da música erudita principalmente de Bach. Essa versão [*Suíte dos Pescadores*] é uma coisa maravilhosa. Está na minha infância. E essas coisas eu ouvia antes de vir pra Brasília. Eu acho que foi uma prima minha, Marta, que levou esse LP duplo da Nara Leão, que tinha tanta coisa maravilhosa. Tinha *Pedro Pedreiro, Opinião...* Tinha tanta coisa. Mas, essa suíte dos pescadores com essa versão maravilhosa me marcou. Eu tentava tirar no piano depois tentava tirar no violão também. Então, é uma coisa que vi que marcou a minha vida. (FS – Programa Memória Musical da Rádio Nacional FM de Brasília. 2’18’)

Aqui é possível perceber as marcas deixadas pela música no período de infância de Paulo André Tavares – fato que remete ao que Josso (2004, p. 64.) denomina “momentos-charneira”, onde o sujeito relembra momentos significativos no percurso de sua vida. É certo afirmar que a infância foi um período bastante significativo na vida do colaborador em questão, tanto que este destaca tal fase como um marco para fazer narrativas de si, isto é, daquilo que ele é hoje.

A música erudita esteve em seu processo inicial de formação, por meio da escuta e de sua relação com a família. Dessas lembranças, Paulo André Tavares evidencia as influências familiares na sua formação musical e

no modo de ensinar, conforme o relato que segue:

Eu venho de uma família de músicos eruditos por parte de mãe. Meus pais se conheceram numa escola de música, bem jovens. Meu pai também é filho de músico. Meu avô, pai do meu pai, pianista que fazia música popular. Ele ganhava dinheiro com música popular, mas tendo formação erudita, porquê ele tocava com orquestras, em orquestras da rádio nacional, tocava em cassinos, tocava naquelas big bands da década de 40, década de 30, 40 e 50. Então, tinha que saber música, ler música. Ele botou meu pai para estudar piano na melhor escola que tinha lá no Grajaú, que era onde a gente morava. Era a escola do meu tio que criou a minha mãe. E lá ele conheceu a minha mãe, que era uma musicista erudita. Esse meu tio que criou a minha mãe era um grande compositor, chamado Otávio Maul¹⁰. Ele é um cara catedrático lá da escola nacional de música, e tinha a matéria de transposição e acompanhamento super compositor, grande músico. Então, meu pai foi estudar piano erudito. Meu pai toda vida estudou piano erudito. Meu avô tocava piano popular, mas meu pai piano erudito. Minha mãe piano erudito. E eu cresci nesse mundo da música erudita e foi nesse mundo... (FP/EN 1, 2'30")

Ao se reportar às influências familiares, aquele colaborador destaca a base de sua formação musical erudita e popular. Em seu relato, ele afirma que para tocar nas orquestras era necessário: saber música, saber ouvir e saber ler música. Aqui, Paulo André Tavares dá destaque à figura de seu tio, o compositor Otávio Maul (FISHER, 2002), que era “um cara catedrático lá na escola nacional de música [...] super compositor e grande músico”.

Tem-se aí, portanto, ambiente musical vivido na infância por Paulo André Tavares, e como ele afirma, “cresci nesse mundo da música erudita”. Nessa abordagem experiencial de formação em família, as vivências e as experiências de saber ouvir, ler, tocar e praticar música são, de acordo com Josso (2004, p. 64), “matérias-primas da formação dos sujeitos”, ou seja,

¹⁰ Otávio Batista Maul, compositor brasileiro, regente e flautista, viveu de novembro de 1901 a abril de 1974 na cidade do Rio de Janeiro. Iniciou os seus estudos na cidade de Petrópolis, com seu pai. Mais tarde, continuou estudando piano com Jaime Figueiras, e harmonia, com Agnelo França. Em 1919, Maul ingressou no Instituto de Música do Rio de Janeiro, estudando contraponto e fuga com Francisco Braga. Em 1930, fundou o Instituto Musical de Petrópolis. Foi professor no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, onde mais tarde, organizou e conduziu uma orquestra. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Música (FISHER, 2002).

matérias-primas da música, imprescindíveis para a formação do sujeito na área. As matérias-primas da música são os sons, que uma vez experimentados e manipulados, se tornam materiais sonoros capazes de produzir efeitos estéticos expressando uma obra artística. O cenário da infância de Paulo André Tavares, vivida no Rio de Janeiro, tem continuidade na sua mudança para Brasília, conforme o relato que se segue:

Vimos para Brasília quando eu tinha 10 anos. Eu comecei estudando piano com minha mãe. Estudei um pouco de piano. Depois briguei. Parei de estudar piano, só ficava tocando piano de ouvido e ouvindo minha mãe estudar, porque minha mãe estudava o dia inteiro. Meu tio era muito romântico, né! A parte das harmonias, aquela coisa de harmonia dos românticos. Eu acho que é onde a harmonia deu aquele pulo foi no romantismo. Minha mãe tocava muito essas coisas, e meu tio tinha essa característica. E eu cresci ouvindo essas harmonias. (FP/EN 1, 3'45")

3.1.2 “Com dez anos eu vim para a UnB. E tinha uma escolinha para adolescentes”

Dando sequência ao relato, o colaborador em questão atenta para seu processo de imersão na música na época da adolescência e juventude. Nesta fase, Paulo André evidencia o seu processo de tocar de ouvido por meio do contato com o instrumento e a influência de sua mãe. Os relatos trazidos até aqui por aquele professor evidenciam a sua trajetória musical e o que compreende dela a partir da sua aprendizagem no espaço familiar.

Além do percurso formativo iniciado na rede familiar, o colaborador destaca que foi na Universidade de Brasília (UnB) – local onde sua mãe atuou como professora no Departamento de Música (MUS) –, no período 1967-1968, que teve o seu primeiro contato com um professor de violão em uma instituição educacional.

Com dez anos eu vim aqui pra UnB. E tinha uma escolinha que funcionava aqui. Era uma escolinha que funcionava para adolescentes, para crianças e tal, mas supervisionada pelos professores. Era muito legal! Eu vim para a primeira aula no começo de 68, eu acho. Eu não me lembro se foi em 67 ou 68, no comecinho de 68. E no primeiro dia de aula fui estudar

com Geraldo Ribeiro violinista clássico, super violonista clássico, que era professor daqui. Na primeira aula invadiram aqui. Foi um golpe. Fecharam o departamento de música, fecharam o departamento de artes, e fecharam o departamento de arquitetura. E minha mãe estava dando aula aqui. Ela veio dar aula de piano aqui na UnB. Meu pai dando aula de medicina e minha mãe de piano. (FP/EN 1, 4'14")

E foi com um professor do MUS-UnB chamado Geraldo Ribeiro¹¹ que Paulo André Tavares teve seu contato inicial formal com a música. A partir daí, suas redes formativas se ampliaram e passaram a dialogar mais, uma vez que este tinha em seu avô aquele que o acompanhava e orientava em seus estudos em casa.

Aí, o que que eles fizeram? Me botaram tendo aula particular com Geraldo Ribeiro. Fui pra aula de violão particular com o Geraldo. Logo depois eles viajaram para fora. O meu avô ficou cuidando da gente. O meu avô estudava. Eu comecei estudando violão com meu avô do lado. Ele como pianista, ficava estudando violão comigo, porque ele ficava acompanhando na partitura: 'tá errado, tá certo'. Aí, eu fazia tudo direito. Depois, ele me levava pro piano e me ensinava a fazer uns acompanhamentos, a tocar umas músicas populares de ouvido no piano. Então, fui crescendo assim, com o piano e o violão. E na época eu tocava mais piano do que violão. Aí, tudo que eu sabia no piano eu tentava passar pro violão. Depois, eu fui desenvolvendo mais no violão, e do violão eu tentava fazer no piano. Isso me fez ter uma relação com os acordes, principalmente com os acordes... muito interessantes, porquê eu não decorava uma posição nem no piano nem no violão, já pensava na composição das notas. E você que estudou comigo, você sabe que eu tenho essa visão da harmonia de voicing de encadeamento das notas. Eu não penso naquela posição, eu penso muito como conduzir as notas. Isso, acho que nasceu daí, mas sempre

¹¹ Geraldo Ribeiro é um dos violonistas brasileiros mais importantes do século XX. Seus discos são fundamentais para a história do instrumento, pois sempre apresentaram repertório diferenciado de qualquer outro violonista. Foi o primeiro, por exemplo, a resgatar obras de compositores como Garoto e Armando Neves, seja gravando discos inteiramente dedicados a eles ou escrevendo peças destes em partitura. Como professor, a trajetória de Geraldo Ribeiro também é singular, uma vez que foi o primeiro brasileiro a ensinar violão em curso superior, em 1966, quando se mudou para Brasília, onde recebeu o título de Notório Saber, e integrou o corpo docente da Universidade Nacional de Brasília (UnB), até 1968, quando teve de se afastar, junto com outros professores, devido ao aumento da repressão da ditadura militar. Em seguida, ensinou violão na Escola de Música de Brasília (EMB) até 1975. Depois de passar um breve período nos Estados Unidos da América (EUA), Geraldo retornou ao Brasil e foi professor do Conservatório de Tatuí, São Paulo, de 1983 a 2008, onde se aposentou.
(Disponível em: <http://www.violaobrasileiro.com.br/dicionario/visualizar/geraldo-ribeiro>)

na música erudita e a música popular muito de leve, né!
FP/EN 1, 4'45")

A narrativa supramencionada traz momentos de ensino e aprendizagem musical em dois instrumentos harmônicos – piano e violão – que permearam a sua vida naquele período. O fato de estudar violão e simultaneamente ter contato com o piano o ajudou, desde o princípio, a construir essa visão harmônica. Neste sentido, Paulo André Tavares entende que é pensando em *voicings*¹² na composição dos acordes e no encadeamento das notas que o acompanhamento harmônico se torna mais musical, o que pode ser melhor compreendido em um dos manuscritos daquele professor, evidenciado na Figura 5, a seguir.

¹² *Voicing* é o modo como se organiza as notas presentes no acorde, muito comum no piano ou violão, muitas vezes, fora da posição fundamental do acorde (LEVINE, Mark. *The Jazz Theory Book by Mark Levine*. Petaluma: Sher Music Co., 1995.)

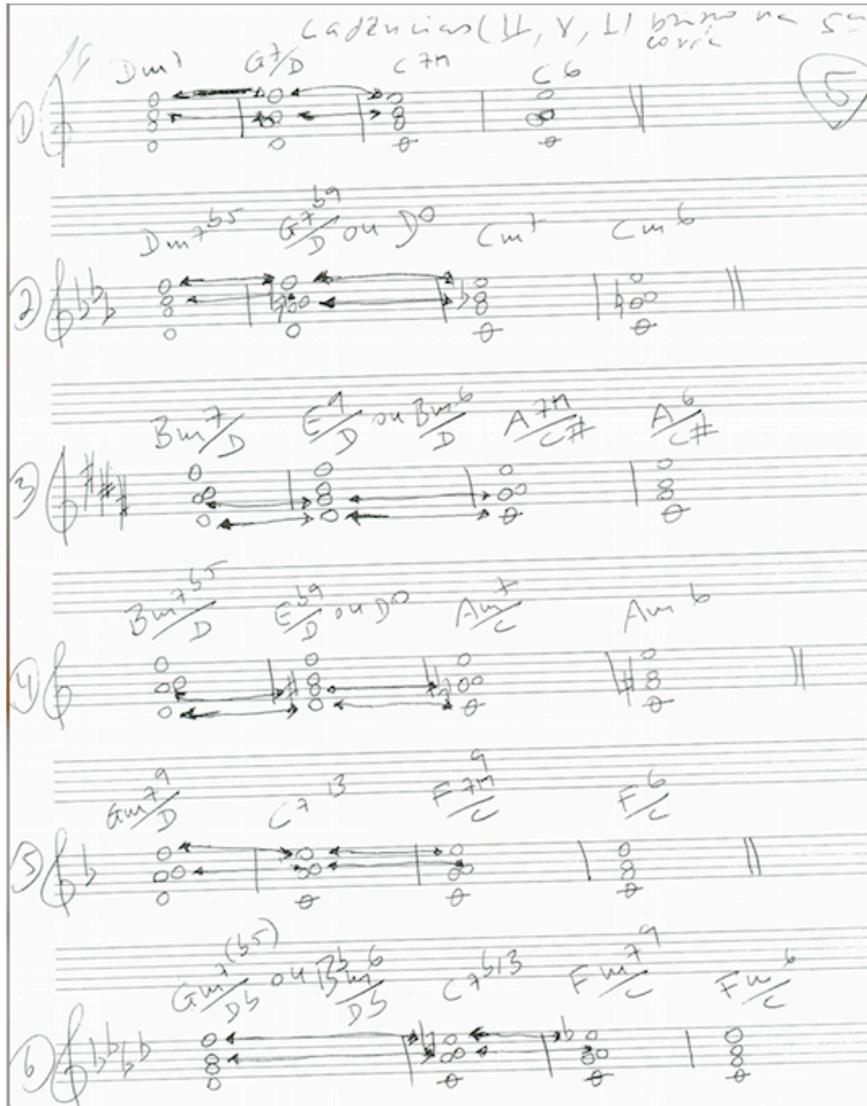


Figura 5: Manuscritos elaborado e disponibilizados pelo colaborador da pesquisa

Uma vez que o seu avô já havia dado as primeiras noções de acompanhamento utilizados na MPB, este foi um passo para que mais adiante o seu contato com aquele estilo musical se ampliasse. Assim, as redes de formação do colaborador foram se expandindo a partir do contato com os amigos que partilhavam de experiências similares. De fato, a busca por socializar e partilhar os modos como os sujeitos se desenvolvem e aprendem música são possibilidades para que novas aprendizagens e ressignificação daquelas que o sujeito já possui (BOLÍVAR, 2012).

Foi no início da década de 1970 que Paulo André Tavares teve contato com Oswaldo Montenegro¹³. Em 1971, Oswaldo mudou-se para Brasília, sendo ali que este último conheceu e manteve estreito contato com a família de Prista Tavares, irmã de Paulo André, da qual fazia parte o Maestro Otávio Maul – um momento que teve influência decisiva para ambos.

Neste sentido, foi por meio da família Tavares que Oswaldo entrou em contato com a música erudita. Assistindo a concertos, conhecendo obras e passando noites conversando sobre o assunto, o “moderno menestrel” passou a se interessar pela técnica e teoria musicais. Do mesmo modo, Paulo André Tavares, por meio de Oswaldo, passou a mergulhar no universo da música popular, conforme a narrativa que segue:

A minha irmã namorou o Oswaldo Montenegro durante uns quatro anos e meio. Eu fiquei tocando música popular com ele, mas bem simplesinho. Eu tirava também as músicas de ouvido, tirava as harmonias certas, mas o ritmos... depois, mais tarde eu fui ver que tirava um monte de coisa errada. (FP/EN 1, 6'24")

A influência de Oswaldo Montenegro na vida musical de Paulo André Tavares pode ser confirmada na entrevista concedida ao programa *Memória Musical*, da Rádio Nacional FM de Brasília, conforme se segue:

E a gente vivia na música erudita, basicamente na música erudita. Você vê que até a Nara Leão tem uma versão bastante erudita. E quando o Oswaldo chegou, ele começou a levar um monte de coisa lá pra casa. Um monte de LPs que a gente tinha. Então, ele levou muito Chico, Edu Lobo. Levou Milton, Levou Egberto Gismonti. Levou essa turma toda. Então, assim, dessa fase da minha adolescência, acho que foi a fase mais importante na minha formação. O Oswaldo Montenegro ele levou muita coisa muito boa lá pra dentro de casa. Ai, eu tinha o contato com essas coisas através dele trazendo isso. O Dona Olímpia já é a fase que eu ouvia. Eu ouvia já o Milton né?. O clube da esquina marcou a vida de

¹³ Oswaldo Viveiros Montenegro é músico brasileiro. Além de cantor, compõe trilhas sonoras para peças teatrais, balés, cinema e televisão. A decisão de se tornar um músico profissional veio com a mudança para Brasília, em 1971. Na capital federal, começou a ter contato com festivais e grupos de teatro e de dança estudantis. Ali fez seus primeiros *shows* e, aos 17 anos de idade, a decisão de viver da música se tornou definitiva. Natural do Estado do Rio de Janeiro, mudou-se novamente para a capital fluminense, mas já havia adotado Brasília como a terra de seu coração e tema constante de sua obra. Também seus parceiros preferidos foram amigos que fez ali, tais como: José Alexandre, Mongol e Madalena Salles, entre outros. (Disponível em: <http://www.oswaldomontenegro.com.br>)

todo mundo. (FS – Programa Memória Musical da Rádio Nacional FM de Brasília. 2'18')

Conforme a narrativa apresentada, as lembranças trazidas do período da adolescência de Paulo André Tavares foram as mais marcantes para seu processo formativo na música popular, pois está diretamente relacionado ao processo de escuta (RECÔVA, p. 100, 2006). O final da adolescência e juventude também marca o contato daquele professor com o jazz e a música popular, o que acabou influenciando suas escolhas profissionais futuras.

Paulo André Tavares deu início aos estudos de harmonia e improvisação por volta do ano de 1976, com seu amigo Aroldo que, segundo ele, era estudante de Medicina.

Eu conheci um cara em 76 que tocava guitarra e violão. Eu conheci improvisação através dele. Quando eu conheci esse cara, foi quando eu mudei minha direção. Eu fui para a música popular. Vou fazer música popular. E comecei estudar improvisação e harmonia com ele. Aí, comecei a estudar... mas tudo de jazz. Comecei a dar aula na escola de música, mesmo, em 77. Eu já estava estudando com esse cara, o Aroldo. Ele foi professor do Diego Figueiredo¹⁴. Ele mora lá em Ribeirão Preto até hoje. Esse cara é genial, rapaz! Ele mudou a minha cabeça. FP/EN 1, 6'24")

Embora suas preferências tenham sido pela música popular, isso não impediu Paulo André Tavares de buscar uma formação acadêmica se inserindo no curso de Bacharelado em Composição da UnB com foco em Música Erudita. Os acontecimentos elucidados pelas escolhas narrativas de Paulo André, no ato de contar, deixa claro que aquele colaborador buscou articular etapas da sua vida produzindo aquilo que Josso (2004, p. 64) denomina “momentos ou acontecimentos charneiras”. Essa nova etapa de

¹⁴ Diego Figueiredo já se apresentou em mais de 40 países com seu espetáculo que tem arrancado críticas nos maiores e mais importantes jornais da Europa e dos EUA. Sua música e seu jeito de tocar impressionou músicos, críticos e plateias de todo mundo. Em junho de 2001, conquistou o segundo lugar no Prêmio Visa de Música Brasileira, e foi finalista do Prêmio Icatu Hartford, no Rio de Janeiro.^[3] Foi premiado duas vezes (2005 e 2007) no Festival de Jazz de Montreux – fato inédito a um músico brasileiro em premiações do gênero em nível mundial. É considerado um dos principais guitarristas da atualidade, sendo elogiado por músicos como, por exemplo, George Benson, Paulo Bellinati, Guinga, Roberto Menescal, Hermeto Pascoal, Al Di Meola, Pat Metheny. (Disponível em: <<http://www.diegofigueiredo.net/Biografia.html>>)

vida leva o professor Paulo André Tavares a articular uma formação em que a música erudita e a popular caminham juntas em seu percurso formativo. Diante do exposto, sob o ponto de vista epistemológico da área de educação musical (KRAEMER, 2000), é possível afirmar que o conceito de experiência de formação em música deve passar pela relação do indivíduo com a música, sob os aspectos de apropriação e transmissão a uma lógica interna, uma vez que, segundo Alheit (2011, p. 34), “somos nós que percorremos um processo de aprendizagem. Não existem substitutos para os processos de aprendizagem”. Portanto, a experiência exige autoformação.

3.1.3 Formação Acadêmica: “Essa formação sempre erudita e popular, esteve do meu lado o tempo todo”.

Em 1976, Paulo André Tavares se insere na Universidade como graduando do curso de Física. Após dois anos logrou a transferência para o curso de Composição e Regência da UnB. Ali teve a oportunidade de estudar com os professores Cláudio Santoro¹⁵, Emílio Terraza, Orlando Leite, Sonia Born e Jorge Antunes.

Sobre Claudio Santoro, aquele professor assim se expressou:

Estudei composição e regência aqui com o Santoro na UnB. Não tinha violão. Então, eu resolvi fazer o curso de composição e regência. Eu falei pro Santoro assim: olha eu

¹⁵ Claudio Franco de Sá Santoro foi um dos mais inquietos e polivalentes músicos dos últimos tempos. Menino prodígio, inspirado criador e brilhante intérprete, dinâmico organizador, lúcido pedagogo e incansável pesquisador, desenvolveu nacional e internacionalmente intensa atividade como compositor, regente, professor, organizador, administrador, articulista, jurado, além de representante brasileiro em conferências e organizações internacionais, tendo sido convidado de diversos governos e instituições estrangeiras. Foi fundador e maestro titular das Orquestras de Câmara da Rádio MEC e da UnB, das Orquestras Sinfônicas da Rádio Club do Brasil e do Teatro Nacional de Brasília; professor titular, coordenador para os Assuntos Musicais, diretor e organizador do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS-UnB); presidente da Ordem dos Músicos do Brasil (Seção Brasília); diretor musical da Fundação Cultural do Distrito Federal; membro do Conselho Diretor do Conselho Interamericano de Música (OEA); organizador e diretor do Centro de Difusão e Informação para a música da América Latina junto ao Instituto de Estudos Comparativos da Música e Documentação (Berlim Ocidental); membro da Academia Brasileira de Música, da Academia Brasileira de Artes e da Academia de Música e Letras do Brasil, da qual foi Presidente. Entre os anos 1970 e 1978 foi, por concurso, professor de Regência e Composição, diretor da Orquestra e do Departamento de Músicos de Orquestra da Escola Estatal Superior de Música Heidelberg Mannheim, na Alemanha Ocidental. (disponível em: <http://www.claudiosantoro.art.br/Santoro/open.html>)

não quero ser regente, quero ser compositor. E o Santoro disse: ‘beleza’. Daí, me dava nota em regência, mas pegava firme na composição. Eu aprendi muita música com Santoro e como já tinha aquela noção do piano e do violão. Aquela noção mais das notas, né! Ele foi me dando uma noção de forma. Foi, assim, uma experiência muito grande. Eu fiz muitas invenções com ele e analisei muito aquelas invenções de Bach a duas e três vozes. Analisei tudo aquilo e foi o que mais trabalhei FP/EN 1, 11’40”)

A aprendizagem musical adquirida no curso de Composição da UnB, especificamente no que se refere à análise, invenção e forma da música erudita, foi uma experiência formativa que Paulo André Tavares trouxe para a música popular. Tal fato pode ser verificado na entrevista concedida ao programa *Memória Musical*, da Rádio Nacional FM de Brasília, onde ele narra no ar o processo de análise da música *Dona Olímpia*, composta por Milton Nascimento. Aquele professor relata ainda que isso foi feito concomitante ao tempo em que ele estudava com Claudio Santoro na Universidade.

É maravilhosa [a música Dona Olímpia], e está no Clube da esquina. E eu posso dizer também a importância que teve o Toninho Horta¹⁶ na minha vida. O Toninho é um grande

¹⁶ Antônio Maurício Horta de Melo é compositor, arranjador, produtor musical e guitarrista. Músico profissional aos 16 anos, incentivado pelo irmão, Toninho começou a tocar na noite belo-horizontina. Nesta época, conheceu Milton Nascimento, e logo se tornaram parceiros com o samba-canção “Segue em Paz” (letra de Bituca). Mais tarde, com Milton e outros companheiros, participou do Clube da Esquina – álbum que marcou a Música Popular Brasileira (MPB) nos anos 1970. Após sua transferência para o Rio de Janeiro, no final dos anos 1960, Toninho projetou-se no mercado nacional. Nos anos seguintes, estando entre os Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, trabalhou em centenas de gravações ao lado de muitos artistas consagrados, quais sejam: Gal Costa, Nana Caymmi, Elis Regina, João Bosco e seu amigo de Minas, “Bituca”. No início dos anos 1980, Toninho teve sua primeira experiência tocando com músicos de jazz em Nova Iorque e realizando estudos na Juilliard School, no Lincoln Center. Retornando ao Brasil, organizou o I Seminário Brasileiro da Música Instrumental em Ouro Preto, Minas Gerais, com o objetivo de resgatar os valores da música brasileira através do intercâmbio entre músicos, do estímulo à criatividade e da abordagem de novas técnicas de instrumento. Nos anos 1990, radicado em Nova Iorque, o músico consolidou sua arte no exterior. A partir daí, seguiu viajando ininterruptamente para o Japão, Coréia do Sul e vários países da Europa, onde tocou com grandes nomes internacionais. O virtuosismo de sua guitarra deu-lhe, em 1977, o prêmio de 5º melhor guitarrista do mundo pela revista londrina *Melody Maker*, e o 7º melhor, em 1988, consagrando-o como um dos mais admirados músicos dos últimos tempos. Além do reconhecimento pela crítica mundial e por músicos de toda a parte do planeta, Toninho leva na bagagem 25 *Compact Discs* (CDs) lançados, de sua autoria. Paralelamente à carreira musical, Toninho criou, em 2000, seu próprio selo – Minas Records –, que produziu seis de seus discos, anteriormente lançados apenas no exterior. Desde essa época, se dedicou a projetos especiais, como, por exemplo, a gravação do CD Duplo e o DVD *Solo – Ao Vivo*, do Show *Ton de Minas* (Teatro SESI Minas, Belo Horizonte, 2004). O repertório forma uma antologia de seu trabalho como compositor. (disponível em: <http://www.toninhohorta.com.br/pt/vida/resumo-biografico>)

marco. Eu pensei: vou botar o Toninho mas, eu tenho que colocar o Milton, eu tenho que colocar isso. Então, aqui eu posso mostrar o Toninho e o Milton. Essa peça em especial, na época eu estudava composição com o Santoro, e eu procurava analisar. Aí, já era até mais no final. Essa peça eu procurava entender porque os mineiros tinham esse ar tão diferente. O que que acontecia. Eu analisei essa música e percebi que o Toninho tinha composto essa música assim, e que a melodia não passava nunca pela tônica nem pela terça do acorde, que são as notas que mais caracterizam o acorde, sabe! São as notas mais óbvias. Então, ele passeia sempre pela sétima, décima primeira, pela nona de vez em quando, e ele vai na quinta que é uma nota neutra. Então, foi uma análise. Eu fiz algumas composições depois de ter analisado essa música tentando seguir nessa linha. É espetacular! (FS – Programa Memória Musical da Rádio Nacional FM de Brasília. 12'20')

Ainda sobre a sua formação acadêmica, Paulo André Tavares ressalta a importância do professor Emilio Terraza¹⁷ em seu processo formativo, destacando os conteúdos musicais estudados. Ele traz como exemplo os exercícios de composição baseados em uma gradação de tensões de Paul Hindemith¹⁸. Ou seja, os exercícios musicais realizados durante a sua

¹⁷ Emilio Terraza foi pianista, compositor, regente e professor. Autor de dezenas de peças para piano, quartetos de cordas e obras para conjunto de câmara. Era professor aposentado do Departamento de Música da Universidade de Brasília (MUS-UnB). Antes de ingressar naquela Universidade, em 1969, Terraza foi diretor suplente da Orquestra Sinfônica Universitária do Rio de Janeiro, professor do Instituto Villa-Lobos, e organizou o Serviço de Documentação Musical da Ordem dos Músicos do Brasil – entidade onde atuou também como conselheiro. Nascido na Argentina, em 1929, permaneceu na UnB até 1972, quando mais de duas centenas de professores se demitiram. Recomeçou a vida acadêmica na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde criou e coordenou o Setor de Artes e Departamento de Música. Em 1975, ele retornou à UnB, criando e dirigindo a disciplina Oficina Básica de Música, antes implantada no Instituto Villa-Lobos. A atividade despertou o interesse de músicos do Brasil e do exterior, motivo pelo qual Emilio Terraza foi frequentemente convidado a ministrar palestras. (Disponível em: < <http://www.aplam.org/2014/08/emilio-terraza.html>> Acesso em junho de 2016)

¹⁸ Paul Hindemith (1895-1963), alemão-americano, foi compositor e violista. Ele combinava técnicas experimentais e tradicionais em um estilo distintamente moderno. Depois de estudar no Conservatório de Frankfurt, iniciou sua carreira tocando viola. Ensinou composição no Berlin Hochschule no período 1927-1937, mas, durante o regime nazista, suas composições foram banidas por causa de sua dissonância e modernidade. Em 1935, foi contratado pelo governo turco para reorganizar a educação musical do País. Lecionou na Universidade de Yale no período 1940-1953, tornando-se um cidadão americano em 1946. Em 1951, voltou à Europa para ensinar na Universidade de Zurique. As primeiras composições de Hindemith são altamente contrapontística e, muitas vezes, atonais. Suas obras exibem um retorno à tonalidade, que tem sido frequentemente denominadas neoclássicas. Sua obra mais conhecida é a *Sinfonia* (1934), elaborada a partir de sua ópera *Mathis der Maler [Mathis, o pintor]* (1938), que tem por base a vida do pintor Mathias Grünewald. Outras óperas incluem *Cardillac* (1926) e *Neues vom Tage [Notícias do Dia]* (1929). Muitas das obras de Hindemith podem ser classificadas como *Gebrauchsmusik* [música de utilidade], escritas para serem tocadas por grupos escolares amadores ou organizações de música de câmara. Seu objetivo

formação acadêmica com foco na música erudita foram fundamentais para que o colaborador pudesse analisar e compreender as composições dos músicos populares que o influenciaram.

O Terraza foi num cara que na época me apresentou uma gradação de tensões do Paul Hindemith. Ele não queria saber de acorde de 13ª e de 9ª, não. [Ele dizia:] 'eu quero só saber das tensões'. Ai, eu começava a compor pensando nessa gradação de tensões, nessa escala de Paul Hindemith. Ele também me empurrou mais para um outro lado. (FP/EN 1, 12'25")

Paulo André Tavares faz referência a outro professor da UnB: Orlando Leite¹⁹ com quem estudou harmonia tradicional. O colaborador traz da sua experiência formativa elementos que o levaram a pensar em modos de fazer uso da harmonia tradicional ao compor. A formação tradicional ajuda também

era estabelecer um contato mais próximo entre compositor e público. Incluídos neste grupo estão a ópera infantil *Wir bauen eine Stadt* [Estamos Construindo uma Cidade] (1931) e numerosas sonatas e obras de câmara. Outras obras importantes são: a *Ludus Tonalis* (1943), para piano; o ciclo de canções *Das Marienleben* (1923, 1948), definido para poemas de Rilke; o concerto para viola *Der Schwanendreher* (1935), com base em canções folclóricas alemãs medievais; o ballet *Nobilissima Visione* (1938); e o cenário para coro e orquestra de Walt Whitman *Quando Lilacs Última na Dooryard Bloom'd* (1946). Seus trabalhos as obras *Harmonia Tradicional* (em dois volumes – 1943 e 1948), *Composição Musical* (1937, tr. 1942) e *O Mundo de um Compositor* (1952).

(disponível em: <<https://www.questia.com/library/music-and-performing-arts/music/history-of-music/modern-era-in-music-1900/paul-hindemith> >. Acesso em: junho de 2016).

¹⁹ Orlando Vieira Leite foi bacharel em violino pelo Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, Estado do Ceará. Com licenciatura em Educação Musical pelo Conservatório de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, em concurso obteve a primeira classificação, tornando-se o aluno preferencial do maestro Villa Lobos. Com especialização em Regência Coral e Sinfônica no curso de Verão do *New England Conservatory of Boston*, em Tanglewood, EUA, ganhou uma bolsa de estudos do Governo da Alemanha, chegando a estudar nos cursos de Composição, Regência, Pedagogia e Técnica Vocal, com os geniais mestres internacionais Wolfgang, Fortner, Kurt Thomas, Arthur Hartman, Johannes Roernberg e outros. Foi professor da Universidade Federal do Ceará (UFC); chefe do MUS-UnB; professor da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília. Como regente convidado, realizou vários concertos com a Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília. Como destaque, tem o Concerto Comemorativo ao Sesquicentenário do Pe. José Maurício, um *Festiva Mozart*. Regeu pela primeira vez no País a sua primorosa *Missa Longa*. Convidado pela Universidade de Paris, ali fez várias apresentações com o Coral da Universidade de Brasília, sob sua regência. Foi condecorado com o Título de "Professor Emérito" pela UFC. Recebeu o Troféu Carlos Câmara pelo Grupo Teatral Balaio. Foi agraciado com a Placa "Honra ao Mérito" pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi condecorado com o Título de "Notório Saber" pela UFC. Foi homenageado com a Medalha "José de Alencar", concedida pelo Governo do Ceará. Com insígnia honorífica, recebeu o Diploma "Honra ao Mérito Cultural" pela Prefeitura de Fortaleza. E já tão célebre com o marco de incontestável popularidade por exercer com êxito seu ofício de maestro, com toda amplitude da regência, do arranjo, da orquestração e teoria musical dos gênios da música clássica, foi agraciado com a Medalha "Beethoven", pelo Governo da Alemanha. (disponível em: <http://tvrussas.com.br/noticia/1675/homenagem-ao-maestro-orlando-leite/>)

na compreensão histórica, neste caso, nos estudos de harmonia.

E outro cara maravilhoso que eu tive aqui também foi o Orlando Leite. Com o Orlando Leite, eu fiz harmonia tradicional. Fiz os estudos do Paul Hindemith²⁰ inteirinho com o Orlando. Ele passava aquele Hindemith do começo ao fim. E a gente só podia usar aquilo. Não podia usar mais nada. O pessoal reclamava. Uma vez ele virou pra mim e falou assim: 'Paulo André, você tem que aprender a voar com as asas amarradas, e depois quando você desamarrar as asas, você vai ver só que beleza! E ele botava todo o exercício pra gente. A gente escrevia para coral. Ele botava todos os exercícios no quadro, os exercícios que nem sabia que estavam funcionando bem, ele botava no quadro e fazia a gente cantar. Então, a gente cantava em sala de aula os exercícios todos do Paul Hindemith. (FP/EN 1, 13'33")

Diante do exposto, quando o colaborador retoma em sua memória a frase de Orlando Leite: “[...] você tem que aprender a voar com as asas amarradas, e depois quando você desamarrar as asas, você vai ver só que beleza!”, é evidente o quão importante foi para a sua formação musical os estudos de harmonia tradicional. Estes influenciaram na forma como Paulo André Tavares trata o estudo do violão popular, destacando a atenção e o cuidado para que cada acorde e sequência harmônica sejam bem executados, ou seja, buscando dominar o discurso harmônico.

Dos tempos de graduação em composição, Paulo André Tavares traz, com expressão de satisfação, as lembranças que envolviam as práticas de tocar em grupo. Conforme relato, este grupo era formado por professores do MUS-UnB. Ele narra que foi convidado pela professora Solange Sonia Born Widmer²¹, com quem cursou as disciplinas Técnica e Expressão Vocal e Fisiologia da Voz, para participar do seu grupo de música antiga.

Tive um contato com a Sonia Born também. Eu fiz duas matérias com ela, técnica e expressão vocal e fisiologia da voz. Ela tinha um grupo de música antiga, e ela me chamou

²⁰ Hindemith, Paul. *A Concentrated Course in Traditional Harmony: Book 1, Part 1—With Emphasis on Exercises and a Minimum of Rules*, revised edition (ISBN 0901938424) New York: Schott Music, 1968.

²¹ Sobre a professora Solange Sonia Born Widmer, não foi possível lograr informações da mesma, exceto o seu nome em placa que homenageia os professores que contribuíram na fundamentação das atividades musicais da UnB (vide Anexo “4”).

para tocar no grupo. Eu tocava alaúde. Ela tinha um alaúde com afinação de violão de seis cordas, igualzinho um violão, né! E eu tocava.... Era ela, o Vasco, Guerrinha eu e o Orlando Leite. Era muito bom! [risos]. Depois, o Gustavo Tavares entrou no lugar do Guerrinha. Então foi assim. Essa formação sempre erudita e popular, esteve do meu lado o tempo todo. (FP/EN 1, 14'35")

Como descrito, o colaborador afirma que sua formação musical esteve sempre permeada tanto pela música erudita quanto pela música popular, o que parece ter feito a diferença na maneira como ele observa o ensino de Música, suscitando informações tanto na forma como se construiu professor, como na forma de fazer música popular.

Outra figura importante na formação acadêmica de Paulo André Tavares foi o professor Jorge Antunes²². No relato a seguir, o colaborador dá ênfase a situações que ocorriam em sala de aula e que o marcaram durante a sua formação musical:

Estudei com Jorge Antunes, que também foi um cara com quem aprendi muito. Jorge pegava um exercício meu olhava e dizia: 'tá errado'. Aí, ele sentava no piano e tocava... 'Não, mas tá bom!' Aí, olhava.... 'Ah!'. Você vê que o cara tem esse coração que não é fechado. Ele vê aquilo que aparentemente tá errado, mas tá soando bem... Ele quebra cabeça pra entender o porquê que esta soando bem. Entende e explica pra você porque que está soando bem. É muito legal! Jorge é um cara... Eu também toquei duas vezes na orquestra sinfônica daqui. Toquei um concerto dele, *O mês de sol*, para violoncelo amplificado que tinha guitarra elétrica e baixo elétrico. Também deu para ver esse universo dele. O Orlando, o Santoro maravilhoso! o Terraça e o Antunes foram quatro pessoas muito especiais aqui. (FP/EN 1, 12'45")

²² Jorge Antunes, compositor brasileiro, realizou seus estudos musicais tradicionais na Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), em violino, regência e composição. Fez cursos de aperfeiçoamento nas cidades de Buenos Aires, Utrecht e Paris, tendo estudado com Alberto Ginastera, Kröpfel, Gandini, Koenig, Bayle, Reibel e Pierre Schaeffer. Entre os anos de 1976 e 1977, terminou seu Doutorado na Universidade de Paris VIII, sob a orientação de Daniel Charles. Compôs a ópera Olga, baseada no drama da vida de Olga Benário. A partir de 1961, se destacou como precursor da música eletroacústica no Brasil, dando início às pesquisas no domínio da correspondência entre os sons e as cores. Desenvolveu uma técnica de composição denominada Música Cromofônica e, em 1965, começou a produzir obras de multi-mídia. Desde 1973 é professor da UnB, onde dirige o Laboratório de Música Eletroacústica e ensina Composição e Acústica Musical. Em entrevistas, ele confirma que mesmo compondo músicas, o seu grande amor sempre será lecionar. (Disponível em: <http://www.americasnet.com.br/antunes/noframes/biografia.htm>)

Diante do exposto, tem-se o modo como Paulo André Tavares observa o papel do professor na forma de ensinar. Ele enxerga em Jorge Antunes um indivíduo aberto, capaz de parar para compreender como o aluno logra determinado resultado. Ou seja, para Tavares, o professor busca entender o porquê de um exercício musical estar soando bem, entender o que e como o aluno faz. Após tal compreensão, ele, como professor, busca com os alunos novos avanços no conhecimento musical. Em suma, o aluno é o seu ponto de partida e de chegada.

Além da experiência vivida com Jorge Antunes como professor, o colaborador também teve a oportunidade de participar do universo musical daquele docente para além da sala de aula. Paulo André Tavares narra como foi a experiência de tocar uma das suas composições na Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília. Tal fato oferta uma dimensão do que é o fazer musical de modo amplo, em diferentes cenários onde a música ou o professor de música pode estar.

A partir das narrativas do colaborador e dos conceitos que aclaram seus relatos, é possível afirmar, com base em Josso (2004, p. 123), que “a formação não é senão experiencial”, porque lhe são inerentes a atribuição de sentido e a reflexão sobre o que foi vivido, o que exige a apropriação das situações por parte do sujeito. Assim, a experiência reflexionada, por meio das narrativas de si, é condição necessária para a ocorrência da formação. Ao concluir a narrativa sobre o seu percurso formativo, Paulo André Tavares traz a importância dos seus professores em sua formação musical e pedagógico-musical, evidenciando a influência exercida por estes na construção de sua identidade como professor de música. A importância atribuída àqueles professores se deve ao fato do colaborador enxergar que cada um, a seu modo, tem um jeito de levar o aluno a aprender. Tal fato parece ter sido basilar no seu modo de se construir como docente de música.

3.2 CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

Nas linhas a seguir tem-se a discussão das narrativas que tratam da carreira docente de Paulo André Tavares na Escola de Música de Brasília (EMB). Como no tópico anterior, os relatos foram mantidos em ordem

cronológica – escolha esta feita pelo colaborador ao selecionar o que contar.

Existem diferentes maneiras de analisar o ciclo de vida profissional dos professores. O referencial teórico escolhido para os moldes da presente pesquisa, isto é, o ciclo de vida profissional na perspectiva de Huberman (1989), ajuda na compreensão do percurso percorrido, neste caso, pelo colaborador da pesquisa.

A fim de compreender o percurso profissional de um indivíduo, na perspectiva teórica, é preciso levar em conta os eventos que marcam a trajetória de vida de Tavares, ocasionados pelos ciclos de vida profissional.

Como o início da carreira é marcado por um período exploratório do campo de atuação profissional, tem-se o relato da inserção profissional como professor temporário e, posteriormente, como professor concursado. No segundo momento tem-se o trato da formação continuada no exercício da docência.

3.2.1 Inserção profissional na Escola de Música de Brasília: descobrindo-se professor de violão popular

No ano de 1977, Paulo André Tavares se insere na EMB como professor. No relato exposto a seguir, o colaborador retrata o ocorrido.

Comecei a dar aula na escola de música, mesmo, em 77 [...] O Grilo foi para Uberlândia e me colocou na escola de música no lugar dele. Entrei lá. Eu dava aula de violão clássico. E na Escola de Música era assim: Eu dava aula de violão clássico porque não tinha violão popular. E o pessoal que queria o violão popular a gente fazia aquele conteúdo do erudito. Eles faziam com muita facilidade. Faziam as provas e aprovava, e por fora, a gente fazia o popular. (FP/EN 1, 7'45")

Neste início da carreira docente, Paulo André Tavares vai descobrindo jeitos de se tornar professor de violão popular. Neste primeiro estágio da docência em Música, tem-se aquilo que Huberman (1989, p. 39) denomina “choque de realidade entre o idealizado e a realidade vivida no cotidiano escolar”. O colaborador dá início à sua docência atuando como professor de

violão erudito, mas vai construindo aos poucos, com alguns alunos da escola, seu foco de atuação profissional como professor de violão popular.

E tinha aquela turma que queria o popular. Eu já estava estudando jazz. Então, eu ensinava por fora escondido. Eu tinha na escola de música uma sala só pra mim. Eram poucos professores, né! Então, cada professor tinha sua sala. Tinha uma turma que ia pra lá, para a sala, depois que terminava as aulas. Eu terminava as aulas quase onze horas da noite. Ia pra lá o Anapolino, o Genaldo. Aquela galera ia pra lá para a gente trocar informações, né! Tinha uns dois alunos. Mario Moriane era um aluno que juntava essa galera, e a gente ficava até duas três da manhã estudando e trocando informações. O Genaldo e Anapolino traziam muitas informações do Curinga, que foi um grande nome nessa época, e aqui sempre teve uma turma muito boa. (FP/EN 1, 7'51")

Diante do exposto, é possível perceber que o ensino e a aprendizagem do violão popular se deu no modo como as pessoas interagiam e trocavam conhecimentos musicais entre si. Essa troca de informações, retroalimentada pelos encontros e estudos do violão, forma gerando experiências para Paulo André Tavares como docente.

Então, na música popular eu fui entrando, assim devagarzinho, mas sempre com muito problema de ritmo, viu! por causa da música erudita. A música erudita desenvolveu muito, né! Na música erudita e na harmonia. E o ritmo sempre ficou em segundo plano por causa daqueles rubatos, daqueles ralentando. Eu não tinha muita compreensão. E ali sempre foi um problema, mas fui tocado na noite. Depois, fui morar no Rio de Janeiro. Aí, eu tirei uma licença quando já estava há nove anos na Escola. Nessa época estudou comigo o Lula. Foi nessa época que o Lula foi estudar comigo acho que em 79, 78, 79. O Marquinho Teixeira também estudou, que é super, o cara que toca pra caramba, né! O Nelsinho [Nelson Faria²³] passou rapidamente por mim,

²³ Um dos mais importantes músicos brasileiros, Nelson Faria tem em sua bagagem musical 12 CDs gravados, oito livros editados, sendo dois deles com edições nos EUA, Japão e Itália, um DVD com o grupo Nosso Trio e o vídeo-aula *Toques de Mestre*, além da participação como músico, arranjador ou produtor em mais de 200 CDs de artistas nacionais e internacionais. Como educador, Nelson Faria também acumula muitos projetos bem-sucedidos. No período 1987-1999, lecionou disciplinas de arranjo, harmonia, improvisação e guitarra na Faculdade de Música da Universidade Estácio de Sá, e no Curso Ian Guest de Aperfeiçoamento Musical (CIGAM), ambos na cidade do Rio de Janeiro. Paralelamente, ministrou inúmeros cursos e *workshops* em todo o País, entre os quais se destacam: Primeiro Seminário Brasileiro de Música Instrumental (Ouro Preto, Minas Gerais); Curso Internacional de Verão de Brasília; Festival de Música da Universidade do Rio Grande do

depois foi para os Estados Unidos. O Gamela²⁴ pediu pra dar umas noções formais pra ele. O Gamela... Você chegou a conhecer o Gamela? O Gamela é uma figura importantíssima. Ele é importantíssimo, porque ele tinha essa paixão por música. E ele pega os meninos todos e deixava todo mundo lá, assim... Ele doutrinando os meninos para fazer música boa. E essa turma estudou comigo assim. Depois de uns nove anos na escola de música em 86 eu fui morar no Rio aí passei quatro anos no Rio, 86, 87, 88. (FP/EN 1, 8'37")

Paulo André Tavares amplia a sua compreensão musical na medida em que busca resolver as próprias dificuldades – “problemas com ritmo”, ampliando as experiências com a música, ou seja, aquilo que parece ter ficado em “segundo plano”, ele buscou resoluções em outros ambientes de aprendizagem – “tocando na noite”.

Eu ensinava pra eles tudo que eu estava aprendendo. O Lula, por exemplo, com a diminuta... Eu descobri no chorinho pra ele, do Hermeto. Estava tirando chorinho pra ele, ai vi... mas que frase bonita! Ai, eu fui e tirei, mas essa frase é uma escala! Mas essa escala tem oito notas! Deixa eu ver o acorde que tá aí. Aí, fui ver era uma acorde diminuto, é uma escala diminuta. Então, assim que eu descobri a escala diminuta. Aí, fui analisando e percebendo tudo sozinho, porque não tinha livro. O único livro que tinha era o Mick Baker, e o Haroldo quando me mostrou Mickey Baker de 76 para 77, ele fez uma cópia para mim falou assim: ‘não mostra

Norte; Oficina de Música de Itajaí, Santa Catarina; Escola de Música e Tecnologia de São Paulo (EM&T); Conservatório Souza Lima (São Paulo); Festival Internacional de Domingos Martins, Espírito Santo; Festival de Ibiapaba; e, a Oficina de MPB de Curitiba, Paraná. No exterior, Nelson também atuou como professor convidado nas Universidades Manhattan School of Music (New York, EUA), New School of Music (New York, EUA), Berklee College of Music (Boston, EUA), University of South California (Los Angeles, EUA), Stockholm Royal College of Music (Suécia), Göterborgs Universitet (Suécia), Sibellius Academy (Finlândia), University of Miami (Miami, EUA), San Francisco State University (San Francisco, EUA), Malmo Universitet (Suécia) e nos conservatórios de Amsterdam e Rotterdam (Holanda). Realizou também workshops na International Association of Jazz Educators (IAJE) em New York, EUA, além de, como arranjador e compositor, participar de apresentações com a CODARTS Big Band (Holanda), KMH Jazz Orquestra (Suécia), UMO Jazz Orchestra (Finlândia), Frost Jazz Orchestra (EUA), Hr-Bigband (Alemanha), 2 O'clock Big Band (Amsterdam), Brass & Fun Bigband, Orquestra Bons Fluidos e Orquestra Jazz Sinfônica (São Paulo). Desde janeiro de 2010 mora na Suécia, onde trabalha como professor convidado na Örebro Universitet, Ingesund Universitet e KMH. (disponível em: < http://www.nelsonfaria.com/music/www.nelsonfaria.com_music/Release.html>)

²⁴ O músico e instrumentista Sidney Barros, conhecido como Mestre Gamela, é considerado o maior violonista brasileiro. Desenvolveu um método próprio de ensino de violão solo, que ensinou para cantores de todo o País, como Cássia Eller e Dado Villa-Lobos, além de acompanhar nomes consagrados, como, por exemplo, Dalva de Oliveira e Cauby Peixoto. (disponível em: < <http://g1.globo.com/goias/musica/noticia/2013/05/morre-mestre-gamela-considerado-o-maior-violonista-brasileiro.html>>)

pra ninguém, não mostra pra ninguém só a gente que vai saber' [risos]. Eu na escola de música, aquela meninada toda, fiz cópia pra todo, mundo mas sempre foi assim, o ensino de música sempre foi muito empírico. Foram muitas coisas que eu ensinei que hoje eu condeno, mas eu acho que a vontade de que o aluno aprenda era tão grande que mesmo fazendo coisa errada o aluno acabava aprendendo de qualquer jeito. (FP/EN 1, 15'10")

Devido à dificuldade de acesso a livros didáticos, no relato de Paulo André Tavares, fica claro que ele participa de uma época de descobertas metodológicas para o ensino e aprendizagem do violão popular. No ato de narrar, o colaborador exemplifica um ocorrido em sala de aula, onde o assunto era a escala diminuta.

A escala foi “descoberta” pelo colaborador de uma maneira não muito convencional, como se dá nos dias atuais, isto é, onde as pessoas podem aprender por meio de livros, ou recursos audiovisuais facilmente encontrados na *internet*. A escala foi detectada por ele na música *Chorinho pra ele*, de Hermeto Pascoal, por meio do processo de análise da composição. Segundo Levine (1995), a escala diminuta é uma escala simétrica formada por oito notas e que ocorre de duas formas, a saber: por meio da alternância de semitons e tons ou, ao contrário, pela alternância de tons e semitons conforme exemplificado na Figura 6, a seguir.



Figura 6: Levine. The Jazz Theory Book by Mark Levine. 1995. p .78 figura 3-120

Ainda segundo Levine (1995), a escala diminuta possui basicamente duas aplicações. A primeira consiste na escala formada por uma sequência de semitons e tons, sendo geralmente aplicada sobre acordes dominantes e ou com a função de dominante.

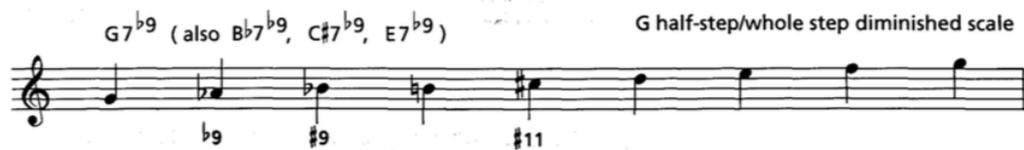


Figura 7 Levine. The Jazz Theory Book by Mark Levine. 1995. p .81 figura 3-123

A segunda aplicação da escala, sobre o acorde diminuto, é formada por uma sequência de tons e semitons, em geral, aplicada sobre acordes diminutos.



Figura 8: Levine. The Jazz Theory Book by Mark Levine. 1995. p .84 figura 3-130

No que se refere à música *Chorinho pra ele*, de Hermeto Pascoal, a escala mencionada se dá no quinto compasso do tema sobre o acorde de Bb diminuto, conforme exemplificado na Figura 9, a seguir.



Figura 9: Pascoal .All is Sound The Music of Hermeto Pascoal. 2001. p .21

Todos os exemplos aqui trazidos para aclarar a narrativa do colaborador sobre o que é uma escala diminuta remete à reflexão sobre o processo de aprendizagem realizado por Paulo André Tavares. Assim, tem-se claro o modo como o colaborador pensa as metodologias de ensino e aprendizagem da música, pois, ao fazer uso da análise de um repertório, busca novos elementos para o seu vocabulário musical. E ainda, tem-se a escuta atenta, o tirar de ouvido, a curiosidade e a busca por entender o que o intrigava e, posteriormente, a utilização desse conhecimento em improvisações e composições próprias.

Conforme o exposto, fez-se importante, portanto, evidenciar nas narrativas do colaborador como ele foi se descobrindo professor de violão popular. Em suas palavras: “[...] na música popular, fui entrando devagarzinho”.

O tempo mencionado pelo colaborador (nove anos de atuação) evidencia uma direção à consolidação das suas escolhas profissionais. Tal fato remete à terceira fase da carreira mencionada por Huberman (1989), um período de diversificação, que consiste na experimentação de projetos mais dinâmicos. Portanto, esse é um momento em que Paulo André Tavares lança-se às suas experiências pessoais, agrupando alunos com interesses comuns, neste caso, pelo violão popular. Além disso, ele narra modos, procedimentos metodológicos e estratégias de ensino que foram sendo descobertas no processo de seu fazer musical para, assim, ensinar.

Na trajetória do colaborador tem-se claro como ele vai tramando o sentido que dá ao ensino de violão popular. Neste sentido, com base em Josso (2004), percebe-se um “momento charneira”, onde tudo aquilo aprendido pelo colaborador e que o formou na música erudita tornou possível transitar entre o erudito e o popular.

3.2.2 Formação continuada: o reconhecimento de si como músico popular

Ainda na terceira fase da carreira, Paulo André Tavares buscou ampliar a sua formação trazendo narrativas que evidenciam aspectos relacionados ao percurso do reconhecimento como músico popular.

Depois de uns nove anos na escola de música... Em 86, eu fui morar no Rio. Passei 4 anos no Rio, 86, 87, 88 e 89. E no final desta temporada, em julho de 88 eu comecei a tocar com Sivuca. E fiquei dois anos tocando com ele, porque mesmo quando eu voltei em 90 eu continuei fazendo algumas excursões com ele. E o Sivuca foi quem me levou pra música brasileira. Sivuca virou pra mim e falou assim: ‘Paulo André, você tem que tocar música brasileira, porque se você sair do país, sabe! Você só vai ser reconhecido pela música brasileira que é o que está no teu sangue. Você nunca vai tocar jazz que nem aquele pessoal. Você nunca vai tocar rock que nem aquele pessoal lá, não vai! Agora música brasileira eles nunca vão tocar que nem você, porque você é brasileiro. Então, você tem que tocar música brasileira’. Ele só fazia música brasileira. Uma música muito boa. Ali foi o click música brasileira. Então, o Haroldo foi o click para a música popular e o Sivuca foi o click pra música brasileira. A partir daí, que eu comecei a mergulhar na música brasileira. (FP/EN 1, 10’05”)

Nesse momento de vida musical ativa, no Rio de Janeiro, Paulo André Tavares, em mais um “momento charneira” (JOSSO, 2004), ressignifica a possibilidade de trilhar o caminho da música brasileira como norte de sua vida profissional. Tal compreensão se dá a partir do reconhecimento de si como outro (RICOUER, 2014).

Em uma pesquisa (auto)biográfica, como é o caso, o ato de contar encontra-se atrelado ao poder fazer, ao poder narrar-se e ao poder ouvir-se. Sobre a questão, Ricouer (2006, p. 168) atenta que o reconhecer-se se dá

“na busca de reconhecimento de cada indivíduo pelo outro” e como outro.

Ao retornar em 1990 para a EMB, Paulo André Tavares já tem claramente suas escolhas e preferências musicais e profissionais. Ele começou a “mergulhar na música brasileira”; e foi tocando música brasileira em New York, EUA, que ele conseguiu proventos para se manter na cidade e financiar o seu curso de Mestrado.

No período 1999-2003, Tavares traz algumas lembranças das experiências vividas como músico e estudante de Mestrado.

Quando eu fui morar em nova York, eu realmente paguei o meu Mestrado. Me sustentei lá em Nova York só tocando música brasileira. Eu não tinha bolsa, não tinha nada. Eu fiquei com meu salário da Secretaria que ficava com os meus três filhos. Então, meu salário da Secretaria ficava aqui. Eu vivia lá só com a música brasileira. Bom, aí, dá pra ter uma noção da minha formação musical, né! Essa minha trajetória que é o que eu aprendi e foi muito legal! (FP/EN 1, 11'11”)

Neste momento de vida, Paulo André Tavares evidencia como venceu os desafios para continuar se especializando na área. Foi tocando música brasileira fora de seu País que o colaborador pode sustentar a convicção de continuar trilhando o caminho do violão popular brasileiro. Tanto que ele conclui a narrativa sobre sua formação ao afirmar: “[...] essa minha trajetória que é o que eu aprendi”.

A narrativa conclusiva de Tavares remete ao que Delory-Momberger (2012, p. 535) denomina “teoria do relato biográfico como lugar da gênese socioindividual”. Em consonância com aquela autora, o colaborador da pesquisa trabalha para “ligar as experiências que faz de si mesmo às realidades socioestruturais em que age” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535). Pelo trabalho biográfico que realiza sobre si mesmo, em um período de desafios profissionais, experimenta a sua biografia como violonista popular brasileiro, isto é, o modo como escreve e age em sua história.

Após esse coda, Paulo André Tavares retoma a narrativa relatando como ele passou a estudar o desenvolvimento do *swing* na execução da música brasileira.

Fui com os colegas mesmo que eu tive. Um amigo, Itaiguara, ele que me passou essas malandragens do metrônomo e me passou tudo de você usar no jazz. Você estuda o metrônomo no contra tempo sempre, né! o baião também, aquela colcheia no final né que é uma colcheia pontuada, a semicolcheia ligada a uma colcheia, e por último uma colcheia. essa última colcheia vai ser o clique do metrônomo. O Meio dessa primeira colcheia pontuada com a semicolcheia que dá um swing e depois casa com aquela última. Então, fica muito gostoso você que já estudou assim sabe que fica gostoso, né! E a música brasileira, o samba e bossa ele [Itaiguara] colocava o metrônomo na última semicolcheia que é aquele aro da caixa, né! mas teve uma época que eu estudei tanto isso. (FP/EN 1, 19'32")

Paulo André Tavares aprendeu com colegas que tocavam música brasileira e jazz em New York, EUA, alguns modos de utilização do metrônomo em seu estudo diário e na maneira como ele trabalhava ritmo com seus alunos. Para aclarar o relato, a seguir, têm-se alguns exemplos musicais. A forma mais comum de se utilizar o metrônomo para trabalhar a questão da pulsação e do ritmo é colocando-o para marcar os tempos fortes do compasso. Tal fato é exemplificado nos dois primeiros compassos da Figura 10, a seguir; ou seja, a partir do terceiro compasso, que no jazz, o metrônomo deverá marcar o contratempo, ou seja, os tempos fracos do compasso – função esta que é normalmente executada pelo chimbau da bateria.



Figura 10: Exemplo de utilização do metrônomo no jazz

Diante do exposto, o colaborador da pesquisa relata que passou a utilizar este mesmo recurso em ritmos brasileiros, conforme exposto em sua explicação sobre o Baião, onde o metrônomo marca a colcheia nos segundo e quarto tempos do compasso. Tal marcação ajuda a desenvolver o *swing* da música brasileira. Para tanto, tem-se como exemplos aqueles extraídos da

obra *The Brazilian Guitar Book*, de Nelson Faria – músico supramencionado anteriormente como um dos seus ex-alunos (vide item 4.2.1).

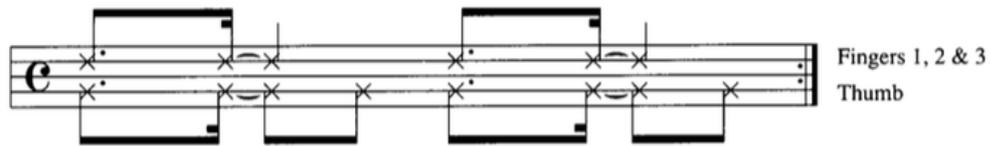


Figura 11: Exemplo Baía. FARIA, Nelson. *The Brazilian guitar book*. 1995. p. 121.

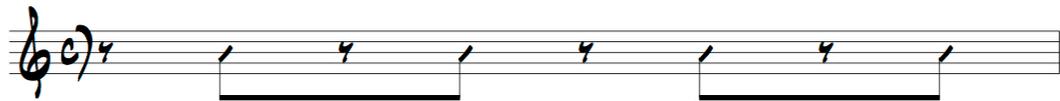


Figura 12 Exemplo de utilização do metrônomo no Baía.

Paulo André Tavares encerra a narrativa exemplificando a utilização do metrônomo sobre o samba e a bossa nova, onde o metrônomo marca a última semicólcheia do compasso.

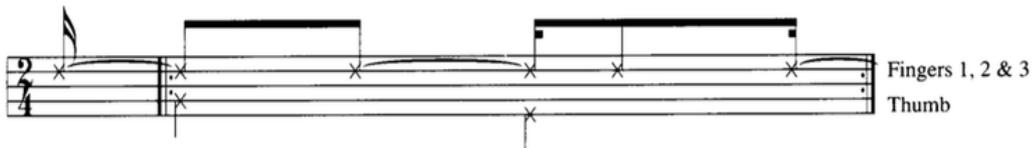


Figura 13: Exemplo Samba. FARIA, Nelson. *The Brazilian guitar book*. 1995. p. 25.

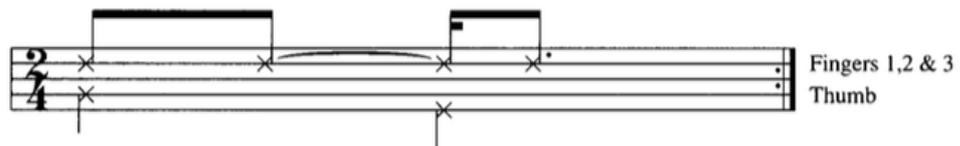


Figura 14: Exemplo Bossa Nova. FARIA, Nelson. *The Brazilian guitar book*. 1995. p. 62

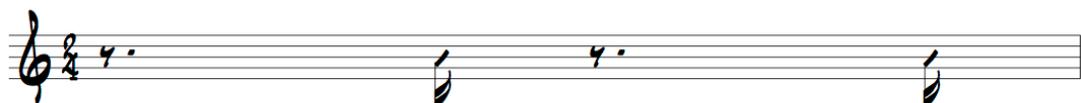


Figura 15: Exemplo de utilização do metrônomo no Samba e na Bossa Nova

3.2.3 O retorno para a Escola de Música de Brasília: o ensino de violão popular

Aqui, Paulo André Tavares retoma nas narrativas o processo de implementação da música popular na EMB. Ele trata tanto dos aspectos musicais quanto dos aspectos históricos, que foram um tanto quanto conflituosos.

Essa coisa que a gente fez na Escola de música, eu acho que é histórico aqui em Brasília, que vocês fazem parte de uma geração que é maravilhosa. Essa geração foi fruto dessa estrutura dentro da escola que funcionava com o Ricardo, o Genil²⁵ e eu. Esses três, principalmente, sabe! Ricardo dava uma estrutura básica, e o aluno, quando vinha pra gente, a gente não tinha que ensinar escala, não tinha que ensinar arpejo não tinha que ensinar nada, o aluno chegava com todas as ferramentas. O Genil dava um visão de improvisação, de harmonia e eu dava outra visão, porque nós temos visões completamente diferentes. Eu tenho essa visão muito de voicing, de olhar cada voz da música tradicional da música clássica. E, o Genil é um cara que vem do jazz, que pega essa formação de acorde aqui e substitui isso assim. Ele tem essa coisa muito específica do jazz. (FP/EN 1, 26'35")

Os professores que contribuíram para estruturar o Departamento de Música Popular na EMB trabalhavam com o eixo de instrumentos e estilos, apresentando domínio no instrumento e habilidades específicas na execução e interpretação da música popular. Tais habilidades técnicas eram articuladas entre os professores pelas visões complementares de cada um para o desenvolvimento da prática musical no instrumento. E foi justamente

²⁵ Genil Castro. professor de guitarra da BEM, é conhecido no meio musical por sua exploração harmônica, ampliando as possibilidades harmônicas da guitarra e do violão. Influenciado por Bill Evans e Lenny Breau, o músico segue a tradição do “piano elétrico de colo”, iniciada por Breau, trazendo novas cores e possibilidades de expressão para o instrumento. Tocou e/ou gravou com importantes músicos, tais como: João Donato, Joe Diorio, Toninho Horta, Don Burrows, Vittor Santos, Nelson Farias, Jeff Andrews, Jorge Helder, Paulo Braga, Hamilton de Holanda, Paulo Russo, Andrew Scott Potter, Steve Barnes, Marabeau Jazz Trio, entre outros. Em 2009, lançou o CD *Circulo Ambulação Circulum Ambulation*. Neste, fez uma homenagem pessoal ao seu grande professor e músico Joe Diorio, com canções originais, baladas de jazz e uma leitura de guitarra jazz de compositores clássicos (Chopin, Scriabin e Tchaikovsky, por exemplo). Vale ainda destacar suas obras que tratam de importantes compositores brasileiros. (Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Genil_Castro>)

uma visão diferente e complementar que foi dando contornos à proposta pedagógica desse núcleo de Música Popular na Escola em questão.

Esse processo aconteceu e começou mesmo pra valer... Eu estava no Rio, e foi entre 86 e 90 porque foi com o Carlinhos²⁶. O Carlinhos entrou na escola e pedi essa licença, licença de quatro anos sem vencimento. E fui morar no Rio porque o ambiente da escola ficou ruim, porque foi uma situação muito desconfortável para o Levino²⁷. O Carlinhos era uma pessoa muito querida e já tinha sido professor da escola na época do Levino. Foi meu professor de harmonia, o Carlinhos. Foi um professor super importante que eu tive, mas estava muito ruim [o clima na escola]. E, eu ensinava música popular desse jeito. E, tive grandes alunos, você vê? Só de pensar nisso, o Lula o Marcos Teixeira... E tiveram outros também, mas esses dois foram os que fizeram mais... [sucesso]. Carlinhos, não! O Carlinhos veio e quis implantar a música popular na escola. Ele chamou a Elenice e o Nelsinho. O Nelsinho foi pra lá! O Nelsinho com a Elenice montaram o departamento de música popular²⁸. Então, quando eu voltei em 90 a música popular já estava funcionando. Mas funcionando mais ou menos, não tinha o curso de guitarra, por exemplo. Tinha o curso de violão popular que funcionava assim... Não estava regularizado. E ele foi acontecendo devagar. Quando eu fui para os Estados Unidos, entraram aqueles [professores] temporários, e o Genil junto com o Marcelo Ramos montaram aquele curso de guitarra. E teve o curso de baixo elétrico que começou também, baixo elétrico e guitarra. E esse curso de guitarra com baixo elétrico não foi feito por mim, foi feito pelo Genil, Marcelo Ramos, Fernando Nantra e Oswaldo. Esse é o curso que você conheceu. O concurso que sedimentou. Ele começou com a Elenice com o Nelson Farias. O que eu fazia antes... Não tinha curso oficial, era tudo feito por debaixo do pano. E ali funcionou muito bem. A Maria tentou fazer no canto, no piano também com Elenice. A bateria que entrou também na época do Carlinhos com o Zequinha. O Zequinha entrou pra dar aula. O Paulinho fez vários alunos. O Zequinha foi a maior referência de bateria, e o Paulo Marques foi o professor do

²⁶ Carlos Alberto Farias Galvão é licenciado em Educação Musical pelo Instituto Villa-Lobos e bacharel em Composição, Regência e Contrabaixo pela UnB. Além de ministrar aulas na EMB, também havia trabalhado na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e em projetos que aliavam os estudos acadêmicos à prática da Música Popular. Foi diretor da EMB por dois períodos (1985-1987 e 1998-2010). (Disponível em: < <http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/historico> >).

²⁷ O maestro Levino Ferreira Alcântara, nascido em Pernambuco, é dono de uma história rica, cheia de detalhes surpreendentes. Foi aluno de Heitor Villa Lobos; criou corais por todo o País em grandes capitais (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, por exemplo); criou a EMB e o teatro ali existente, que leva o seu nome, além de outros feitos. Durante o período da ditadura (1960-1980), ganhou do ex-Presidente da República Gal. Ernesto Geisel os instrumentos necessários para montar uma orquestra (tudo importado). "O Geisel sempre foi muito interessado. Então ele me chama. Eu quero fazer uma escola de música", relata Levino Ferreira de Alcântara (Cf. ABREU, 2016, p. 00).

²⁸ As informações sobre o Departamento de Música Popular se encontram no *site* da EMB (Disponível em: < <http://www.emb.se.df.gov.br> >)

Allen... essa turma. O Paulinho é um grande nome contemporâneo, um grande nome da bateria. Mas eram trabalhos assim... isolados também. A bateria funcionou separado. Cezinha muito serio! Paulo e Cesar sempre funcionaram muito bem juntos. E aquele departamento ali de guitarra com baixo, pra mim, foi o que há de melhor na escola. Em 85, ele [Carlos Galvão] começou a dirigir à escola em 85. Foi um ano muito difícil. Eu sai da música popular! O de violão, o Jaime ficou lá. Todo mundo sabe que eu não apoio à maneira como Jaime conduziu. Ele foi coordenador de violão durante muito tempo. Quando eu vi o funcionamento daquilo... Eu voltei dos Estados Unidos para ser professor de violão popular! Decidido, né! Quando eu olhei aquele funcionamento eu falei assim: Eu não vou ficar aqui. Eu não vou ficar. Aí juntei com pessoal da guitarra foi a melhor coisa que eu fiz. E a turma que entrou na escola pra estudar violão acabou migrando para guitarra. A turma mais séria acabou percebendo também que violão popular não estava funcionando direito e a guitarra estava indo de vento em popa. (FP/EN 1, 26'35")

As narrativas supramencionadas deixam claro que o trabalho realizado anteriormente pelo colaborador de pesquisa com o ensino e a aprendizagem do violão popular antecede ao momento da criação do Departamento de Música Popular do EMB. Embora velada, havia uma grande movimentação de alunos que procuravam Paulo André Tavares para fazer música popular. Tal movimento culminou com a criação do Departamento em questão, fortalecendo o trabalho que já vinha sendo realizado anteriormente pelo colaborador.

Em sua narrativa, o colaborador aponta como se deu a estruturação do Departamento de Música Popular na EMB. Vários professores de diferentes áreas da música popular contribuíram para que a estrutura do referido Departamento fosse organizada.

Nesta fase da carreira do colaborador da pesquisa se deu uma organização do ensino da música popular, mas, ao mesmo tempo, um desencantamento no modo como a coordenação conduzia o curso de violão popular, que o fez migrar para o curso de guitarra. Entende-se aqui que o “ser professor” vai se configurando, de maneira singular e diferenciada, nas relações que se estabelecem com o fazer profissional.

Embora atuando em um curso diferente, tem-se nesta fase da carreira algo próximo do que Huberman (1989, p. 00) trata sobre os

(auto)questionamentos vividos como docente e a “sensação de confiança e de serenidade [que] aumentam”. Tal fato se dá com Paulo André Tavares, ou seja, não se tem mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção, significando que não tem mais nada a provar. Isto é, sem dúvida, o reconhecimento de si como professor de violão popular. A partir daí, é possível constatar um modo peculiar de se ensinar violão popular.

3.3 UM MODO SINGULAR DE SER PROFESSOR DE VIOLÃO POPULAR

[...] O que mais aprendi com o PA, realmente, foi saber trilhar o caminho infinito das harmonizações e a atitude diante da profissão. [...] Nas aulas com o PA, ele me falava sobre técnica de mão direita, técnica de mão esquerda, me passava exercícios de harmonia funcional, aqueles acordes com nona, décima primeira aumentada, sus4, entre outros. Ao mesmo tempo, me incentivava a aplicar o que eu aprendia na música que eu já fazia. [...] Foi nesse período que eu me aproximei mais da música de três grandes brasileiros: Baden Powell, João Gilberto e Tom Jobim. Fazia todo sentido estudar aqueles acordes com o PA e tirar as músicas deles. [...] Ele sempre me incentivou a ser músico profissional. Eu me lembro que nessa época eu citava, sem muita convicção, que iria fazer vestibular para odontologia. O PA chegou a conversar com meu pai, dizendo que o que eu tinha que fazer era música, que eu tinha as ferramentas pra viver bem de música. Acho que, sem querer (querendo), ele me passou a exata atitude que é preciso ter para viver de música entender as fronteiras entre o profissionalismo e o lúdico. Ou seja, ter sensibilidade e estar preparado para todas as situações que a profissão nos coloca, sem perder a ternura, sem perder a ligação com a fantasia. Serei sempre grato. (HAMILTON DE HOLANDA, e-mail n. 1, recebido em 06/04/2015 – Anexo 2).

A citação exposta anteriormente é a narrativa de um ex-aluno do colaborador de pesquisa, elucidando o modo singular de Paulo André Tavares como professor de violão popular.

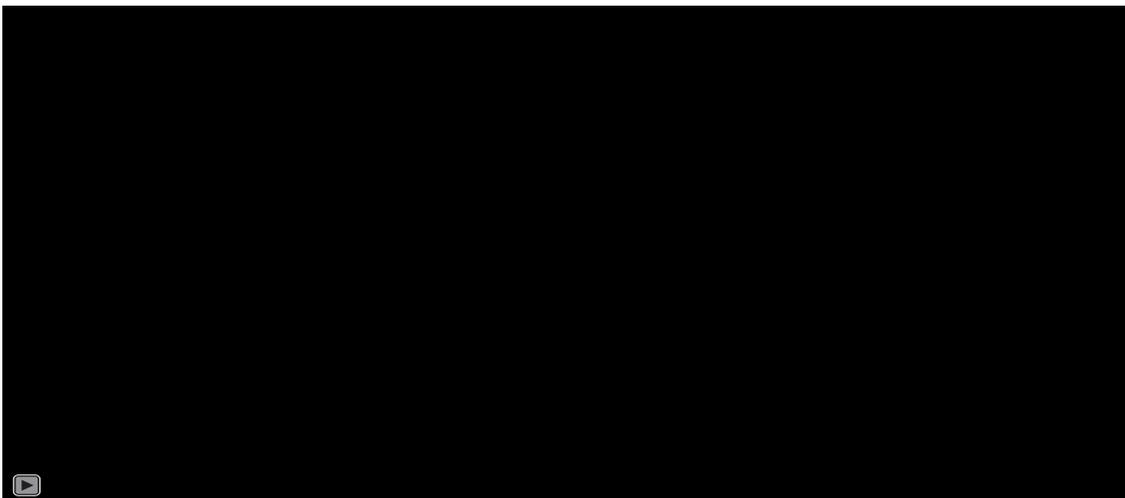
Com base no relato supramencionado, ao colaborador da pesquisa foi possível desenvolver narrativas sobre o que é ser professor de violão em sua perspectiva. Para tanto, sugeriu-se a Tavares para que ficasse a vontade para abordar os aspectos da sua atuação profissional que julgasse pertinente, tendo a liberdade de narrar e tocar simultaneamente, caso quisesse exemplificar os eventos narrados.

3.3.1 Aprendendo a ser professor com alunos e professores experientes

Após ouvir o relato de Hamilton de Holanda, Paulo André Tavares, que parecia lembrar momentos de sua profissão como professor, assim deu início à sua narrativa: “Que bonito isso! Que bacana! É verdade, eu falei com o pai dele. É uma responsabilidade você pegar um menino e dizer que ele tem que seguir aquela profissão”.

O colaborador destaca na narrativa em questão a responsabilidade de ser professor, quando da orientação de alunos a seguir uma profissão. Para Tavares, não basta ser um bom professor, mas envolver as pessoas que fazem parte da vida do aluno nesta missão, levando-o a encontrar os seus próprios caminhos (NÓVOA, 2009). O conhecimento do colaborador é trazido do mundo da vida, pois, como narrou em seguida: “Eu sempre fui empírico né!”. As lembranças trazidas por meio do *e-mail* de Hamilton provocam em Paulo André uma escolha de como começar a narrar sobre os caminhos trilhados como professor, e seus desafios.

Eu entrei para a escola [de música] dando aula de violão clássico. Entrei no lugar do Grillo para dar aula de violão clássico, mas, eu comecei a estudar o popular. Comecei a estudar improvisação, jazz, harmonia... E eu percebi que alguns alunos queriam seguir este caminho. O Lula que foi estudar comigo, foi bem no começo, foi na década de 70 ainda. Eu estava com dois, três anos dando aula na Escola de Música. Zequinha, o irmão dele era baterista e eu tocava muito com ele. Foi ele quem falou para o Lula vir estudar comigo. Então, tudo que eu aprendia, porque eu estava estudando, tudo que eu aprendia eu imediatamente tentava passar para o aluno. Eu comecei estudando Mickey Baker, aquela parte de harmonia que ele fazia nesses exercícios. [Paulo André executa a seguir o exercício transcrito] (FP/EN 2, 5'38")



Video 2: Exemplos 1-3

Ex 1

G7M G6 G#7M G6 A7M A6 A#7M A6

Gm7 Gm6 G#m7 G#m6 Am7 Am6 A#m7 A#m6

5

Figura 16: Exemplo 1: exercício de harmonia com condução de vozes

Ao relatar sobre os seus primeiros desafios como professor, Paulo André Tavares traz em suas lembranças o início da profissão ao contar como se deu o processo de ensino e aprendizagem com um de seus primeiros alunos, Lula Galvão. Ao narrar “tudo que eu aprendia eu imediatamente tentava passar para o aluno”, tem-se aí um modo de aprender a ser professor com o aluno, ou seja, aprender fazendo junto. Neste sentido, ser professor não significa transmitir conhecimentos, mas ampliar o processo de apropriação, ou acúmulo de conhecimento, no ato de ensinar. E foi com base no processo de apropriação que Tavares trouxe, no momento da entrevista, o exemplo transcrito anteriormente, a fim de evidenciar como iniciou os seus estudos de harmonia. Ao lembrar o exercício, Paulo André mantém na memória os fundamentos musicais que serviram de base para a sua formação na música popular. O colaborador traz em sua narrativa uma de suas (auto)aprendizagens sendo, posteriormente, respaldado pelos seus ex-professores. Sobre a questão, assim tem-se o relato em questão:

Aprendi a deitar o dedo, fiquei muito preocupado com isso com medo disso me atrapalhar tecnicamente. Conversei com o Grillo que era meu professor, e perguntei como que era essa história de deitar o dedo. O Grillo pegou um livro de anatomia da mão, estudou aquela musculatura toda, os tendões... Aí, chegou a conclusão que de jeito nenhum ia me atrapalhar, que eu poderia fazer aquilo. Aí, comecei a deitar esses dedos. Eu passava exercícios assim para os meus alunos. (FP/EN 2, 6'30")



Figura 17: Exemplo 2: exercício de técnica com o objetivo de deitar os dedos

Tem-se aqui a preocupação de Paulo André Tavares, como professor, na busca de orientações de professores mais experientes – neste caso, o seu ex-professor Eustáquio Grillo²⁹, a fim de referendar novas descobertas de técnicas violonísticas, o que permite, assim, maiores possibilidades na execução do instrumento. O relato evidencia a construção de caminhos metodológicos empreendidos a partir da experiência com a música – fato percebido na narrativa que se segue, onde o professor descreve o processo de adaptação de técnicas para o violão popular.

²⁹ Eustáquio Grillo graduou-se em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1971. Participou dos seminários internacionais do violão promovidos pelo Liceu Musical Palestrina, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 1972 e 1974, onde estudou com os professores Abel Carlevaro e Guido Santórsola. No concurso internacional – promoção paralela ao seminário de 1974 – obteve o prêmio especial para o primeiro colocado brasileiro, sendo aclamado na imprensa como terceiro internacional (o concurso somente premiava os dois primeiros – na ocasião, Álvaro Pierre e Eduardo Fernandez). O grande maestro e compositor brasileiro Francisco Mignone declarou: "O mineiro não é apenas um violonista, mas um artista que sabe contribuir com sua mensagem de beleza, indispensável para quem queira fazer arte" (revista Zero Hora, Porto Alegre, 4 de agosto de 1974). Em 1975, passou a lecionar violão na EMB. Em 1979, na Cidade do México, conquistou o primeiro prêmio do Segundo Concurso Internacional Mangoré, de interpretação violonística, promovido pela Sociedad Mangoré. De junho de 1980 a janeiro de 1987, foi professor de violão e matérias teóricas (harmonia e contraponto) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em 1987, foi contratado para a cadeira de professor de violão da UnB, onde leciona até hoje. (Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Eustáquio_Grillo>)

Esses exercícios era para o aluno acostumar a fazer a pestana com todos os dedos. Eu passava primeiro com duas notas, depois com três, porque isso aumenta muito as possibilidades [no instrumento]. Então, eu ia passando as sequências e os acordes pelo [método] Mickey Baker que tinha muita coisa boa. Depois, eu comecei a ensinar para eles por minha conta, a associação dos acordes menores. Você faz o acorde aqui, e ele aqui, né! [demonstra no violão]. Então, você faz as funções todas [como demonstradas no exemplo 3]. (FP/EN 2, 6'58")

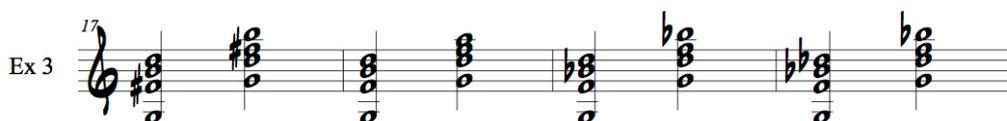


Figura 18: Exemplo 3: exercício com diferentes *voicings* do mesmo acorde

Na narrativa apresentada anteriormente, o colaborador da pesquisa retoma os exemplos musicais considerando, primeiramente, o aluno nesse processo de aprendizagem técnica. É possível observar que Paulo André Tavares se apropria dos conhecimentos musicais advindos de experiências adquiridas com outros professores, bem como dos seus estudos como autodidata, fazendo uso de métodos escritos para jazz e música popular. A partir dessa apropriação musical, Paulo André passa a elaborar uma sequência didática de ensino do violão popular, a fim de possibilitar ao aluno o desenvolvimento técnico. Tal sequência didática tem por norte trabalhar diferentes *voicings* do mesmo acorde, explorando as formas 7M, 7, m7 e m7b5.

O método como Paulo André Tavares organiza o ensino, sem dúvida, facilita ao aluno a técnica de deitar os dedos e a possibilidade de executar mais notas no instrumento, pois, na técnica tradicional utilizada no violão emprega-se apenas o dedo indicador deitado – pestana. Sobre a questão, Tavares ainda entende que ao fazer uso da mesma técnica com outros dedos, têm-se mais possibilidades para a execução musical no referido instrumento.

Após exemplificar os modelos técnicos de ensino e aprendizagem, Paulo André Tavares traz outros cenários musicais, onde se podem adquirir

novas aprendizagens, como foi o caso do curso de verão com o músico Ian Guest³⁰ – bastante conhecido no mundo da música popular

Eu fazia os cursos de verão³¹. Fiz um curso de verão com o Ian Guest. Quando eu fiz o curso com o Ian, ele abriu a minha cabeça, porque o Ian via a harmonia sem ser no instrumento, e a harmonia transcendia o instrumento. Eu já tinha uma formação de ouvido da minha mãe, que tocava muito os românticos. Mas, quando eu fiz o curso com o Ian, aí eu prei, porque eu vi aquela maneira dele abordar dominante, tônica, né! Ele fala assim: você tem uma dominante, você pode usar as dominantes secundárias, quando você tem as dominantes você pode pegar essa dominante e fazer II V. Você pode fazer um subV, você pode usar uma diminuta, o Sus, ele é um segundo grau com baixo no quinto grau. Então, quando eu fui vendo essas coisas do Ian, aí aquilo mudou a maneira de eu ensinar. Eu já não ensinava a coisa muito metódica como era no Mickey Baker, mas eu fazia com que o aluno procurasse entender como ele poderia manipular as harmonias. Não é re-harmonizar, é manipular. Eu me lembro que eu pegava Sampa... Sampa é uma música muito generosa com a melodia. A melodia comporta muitas substituições. Então, eu pegava, né! (FP/EN 2, 7'36")

Foi contando sobre suas práticas musicais que Paulo André Tavares deu significado à suas experiências como professor de música. Tal fato remete às palavras de Josso (2004), que é partindo desse processo de significação e ressignificação da experiência que é possível tornar-se um sujeito consciente de suas ações. Neste sentido, em se tratando dos modos de aprender e ensinar música, é possível evidenciar nas narrativas do colaborador que “aquilo mudou a maneira de eu ensinar. Eu já não ensinava

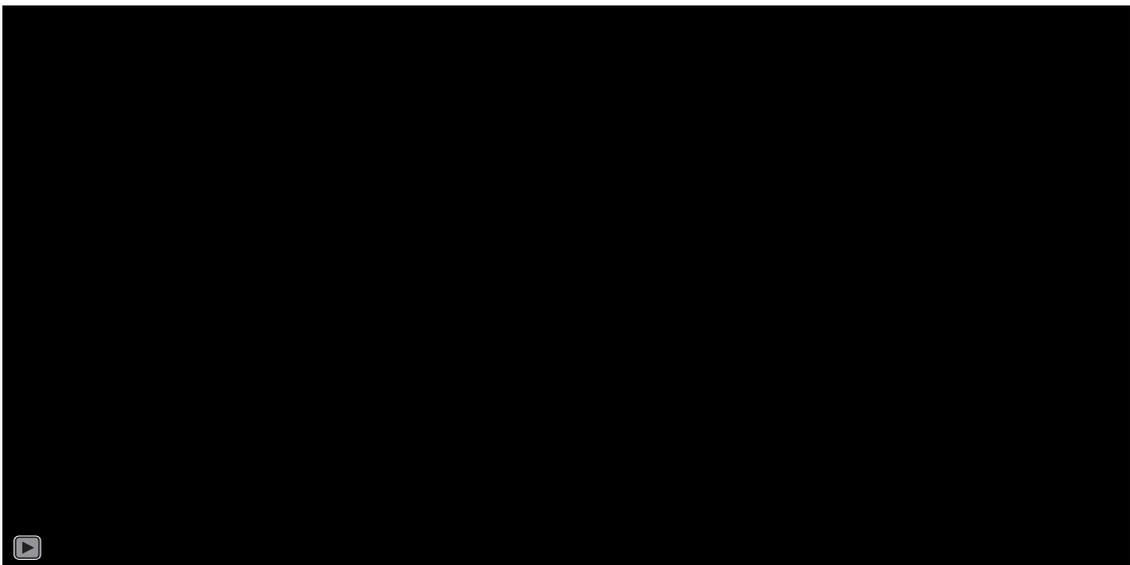
³⁰ Ian Guest, natural da Hungria, vive no Brasil desde 1957. Reside na cidade de Mariana, Minas Gerais. É bacharel em Composição pela UFRJ, e bacharel *Magna Cum Laude* pela Berklee College of Music, Boston, EUA. É da primeira geração criada no Método Kodály de musicalização no Conservatório Béla Bartók, em Budapeste, Hungria, sendo seus professores discípulos de Kodály. É membro da Associação Kodály do Brasil, com sede na capital paulista, e da *International Kodály Society*, com sede na Hungria. É professor na Universidade Livre “Bituca” de Música Popular, em Barbacena, Minas Gerais, fundada pelo Grupo Ponto de Partida de teatro. Foi artista visitante e professor de extensão na Escola de Música da UFMG, em Belo Horizonte, e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Ouro Preto, Minas Gerais. É diretor, arranjador e compositor de discos, trilhas para teatro, cinema e comerciais, além de autor de livros/CDs publicados pela Lumiar Editora (Disponível em: < <http://ianguest.com.br/br/curriculum-vitae/> >)

³¹ O Curso Internacional de Verão de Brasília (CIVEBRA) é considerado o maior na América Latina e o quarto do mundo de ensino e aprendizagem musical, com o diferencial de ser o único totalmente gratuito aos participantes e ao público em geral. (Disponível em: < <http://www.36civebra.com.br/sobre/> >)

a coisa muito metódica como era no Mickey Baker, mas eu fazia com que o aluno procurasse entender como ele poderia manipular as harmonias”.

Paulo André Tavares dá destaque ao aluno como figura central do seu trabalho, uma vez que sua intenção é levar o discente a escolher os seus próprios caminhos. Para o colaborador, quando o aluno sabe manipular os caminhos harmônicos de uma determinada música, tem-se um leque de possibilidades para escolhas técnico-musicais, bem como estético-musicais. E no saber-poder escolher diferentes caminhos harmônicos, na hora de executar uma determinada música, alcança-se certa liberdade para saber-fazer aquilo que lhe agrada. Sobre a questão, Guest (2006a, p. 55) afirma que “a variedade no som da harmonia se dá pela diversidade de notas que compõem uma sequência de acordes” – o que é aclarado nos exemplos musicais trazidos pelo colaborador.

Ao tocar a música *Sampa* (vide Anexo “4”), Paulo André Tavares demonstrou no violão a maneira como trabalhava com o aluno em sala de aula. Ele partia de uma informação simples, isto é, da estrutura harmônica básica da música, e ia acrescentando ao poucos novos conhecimentos e formas de inseri-los, pois, “qualquer acorde maior ou menor pode ser precedido ou ‘preparado’ por acorde dominante situado 5^a justa a cima”. (GUEST, 2006a, p. 51).



Video 3: Exemplos 4-8

Figura 19: Exemplo 4: trecho da música *Sampa* demonstrando a utilização de dominantes secundários

Em seguida, Paulo André Tavares continuou demonstrando no violão como utilizar o II, V I, ao afirmar: “Aí, eu fazia bem simples, tá vendo só as dominantes? Onde tem a dominante você pode colocar o II V, e o II do menor é com a 5ª Diminuta”, pois, “V7 não sendo de pouca duração, pode ser desdobrado em II V, ocupando a mesma duração do acorde original. IIm7 V7 é extremamente frequente em música popular, precedendo o I ou qualquer outro grau” (GUEST, 2006a, p. 63).

Figura 20: Exemplo 5: trecho da música *Sampa* demonstrando a utilização de II V I.

No exemplo que se segue, Paulo André Tavares colaborador relatou sobre a satisfação dos estudantes com assunto abordado: “Então, o pessoal já adorava né? Você pode fazer o sub V”. Logo em seguida, o colaborador demonstrou a utilização de sub dominantes abordados no Exemplo 6 (Figura 21, a seguir). Os acordes dominantes de C7 e Gb7 possuem notas fundamentais em comum. No acorde de C7, as notas mi e si bemol, respectivas 3ª e 7ª do acorde, são também a 7ª e 3ª do acorde Gb7, o que “caracteriza o acorde dominante substituto, sub V” (GUEST, 2006a, p. 78).

Ex 6

17 C7M B \flat 7(#11) Am7 G \flat 7(#11)

21 F7M E \flat 7(#11) Dm7

Figura 21: Exemplo 6: trecho da música *Sampa* demonstrando a utilização de subdominantes

A partir daí, Paulo André Tavares trata da impressão que alguns estudantes tinham ao fazer uso de determinados caminhos harmônicos: “Poxa! ‘Parece que eu re-harmonizei’, mas você está manipulando. Pode fazer os diminutos né?”. Tais dizeres fazem menção de que qualquer acorde dominante pode ser acrescido de uma nona menor b9 – nota de tensão que enriquece o seu som. Assim, cada acorde dominante corresponde a um acorde diminuto, cuja fundamental é a 3^a do acorde dominante, estando, assim, 3M acima (GUEST, 2006a, p. 78). Neste sentido, o colaborador aqui evidencia a utilização do acorde diminuto com a função de acorde dominante (Figura 22, a seguir).

Ex 7

25 C7M G \sharp dim Am7 E dim

29 F7M C \sharp dim Dm7

Figura 22: Exemplo 7: trecho da música *Sampa* demonstrando a utilização de acordes diminutos com a função de dominantes

Dando sequência à narrativa, Paulo André Tavares expressou, de forma exemplificada, o que se segue: “Então, você vai brincando com isso, você pode manipular. Você pode fazer o Sus”.

Ex 8

C7M E7sus(b9) Am7 Gm7 C7

F7M A7sus(b9) Dm7

5

Figura 23: Exemplo 8: trecho da música *Sampa* demonstrando a utilização do acorde susb9 no lugar do II^o V7 Im

Como é possível observar nos oito Exemplos supramencionados e executados no violão pelo colaborador, tem-se uma preocupação como músico e professor de que o aluno encontre alternativas para executar a mesma música de diferentes modos, isto é, “tomando as rédeas de sua própria experiência com a música” (ABREU, 2011, p. 166).

Paulo André Tavares ainda expressou que “quando entra nesse universo, você começa a manipular [as harmonias] e isso abre um caminho impressionante! E chega uma hora que você confunde [diante de tantas possibilidades]”.

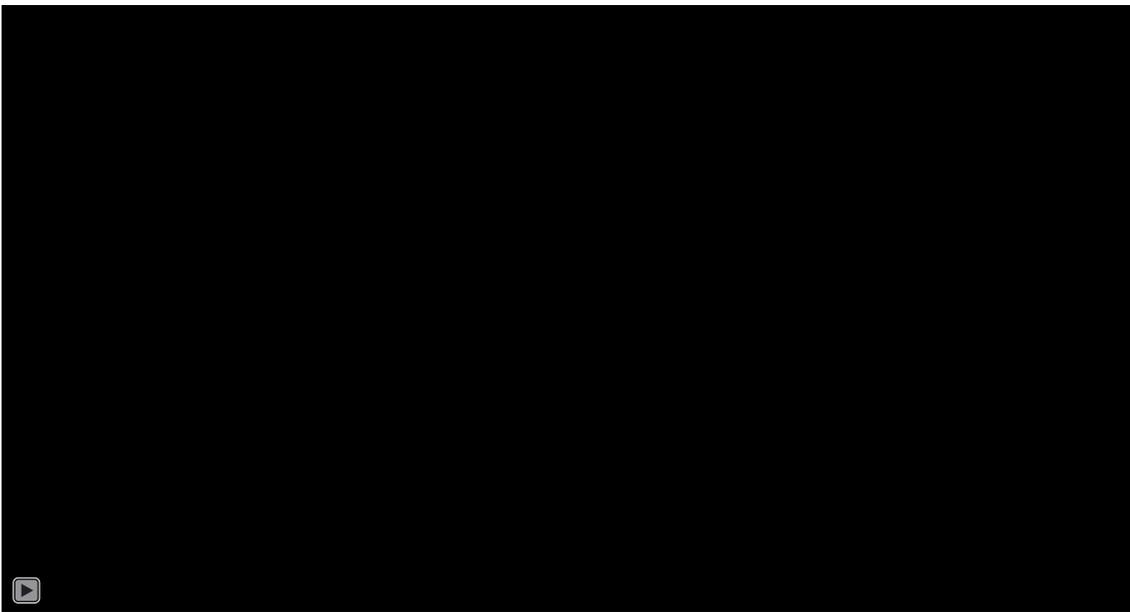
O que pode ser compreendido das narrativas de Paulo André, a partir dos exemplos musicais apresentados anteriormente, é o modo como ele organiza didaticamente àquilo que autores como Ian Guest, por exemplo, apenas sistematizaram em seus métodos práticos de harmonia sem certa preocupação com a sequência didática.

Como professor, Paulo André Tavares está preocupado com o aprendizado do aluno. Para tanto, ele organiza, de forma sequencial, com a intenção de estruturar uma metodologia mais condizente com a objetividade e subjetividade do aluno de hoje – que tem contato com inúmeras fontes, mas, não tem uma forma estruturada de estudo, no sentido de dar organicidade a tudo que vê e consome.

A sequência didática, portanto, é uma forma de organizar o planejamento das aulas de música, bem como pensar no desenvolvimento dos alunos a partir de seus conhecimentos musicais, que se ampliam e vão se tornando fontes de percepções múltiplas. E isso é organizado por Paulo

André Tavares a partir do repertório, como foi o caso das músicas *Sampa* e *O barquinho*.

Depois, eu vi um material da Berkley que trabalhava com as inversões. Quando eu vi aquele negócio das inversões.... Vamos fazer as inversões dos acordes. Acorde maior com sétima maior, acorde menor, acorde meio diminuto e acorde dominantes, nossa! Aí, eu pegava os alunos fazia um caminho harmônico. Por exemplo o barquinho, né!. (FP/EN 2, 10'58")



Video 4: Exemplo 9

O Barquinho

Ex 9

The musical score for 'O Barquinho' consists of eight staves of music. The key signature is one flat (B-flat major) and the time signature is 3/4. The chords used are as follows:

- Staff 1: F7M, Bm7(b5)/F, F dim
- Staff 2: Eb7M, Am7(11), D7/A
- Staff 3: Db7M(9)/Ab, Gm7/D, Em7(b5)
- Staff 4: F7M/E, Ebm6, Gm7(9)/D, Dbm6
- Staff 5: F7M/C, Bm7(11), Bb7(#11)
- Staff 6: Eb7M/Bb, Eb6/Bb, Am7(11), D7/A
- Staff 7: Db7M(9)/Ab, Gm7/D, Em7(b5)
- Staff 8: F7M/E, Ebm6, Gm7(9)/D, Dbm6

Figura 24: Exemplo 9: trecho da música *O barquinho* demonstrando a utilização de inversões de acordes

3.3.2 A experiência da paixão pela profissão professor de violão popular

Ao terminar de executar ao violão a música transcrita anteriormente – *O barquinho* –, Paulo André Tavares expressa um sentimento de paixão por aquilo que faz e também pelo que pode levar o aluno a fazer musicalmente. Sobre a questão, Larrosa Bondía (2004) observa que tudo aquilo que possibilita que algo toque o ser humano, requer um gesto de interrupção ao abrir olhos e os ouvidos para escutar e cultivar a arte do encontro com outros. Tal encontro foi assim expresso pelo colaborador:

É uma delícia, né? Quando você junta isso tudo, você entra num mundo que não tem mais fim. E a coisa de eu estar estudando, a paixão com que eu ficava com cada descoberta dessas, ia muito fresquinho para cada aluno. Porque eu tinha acabado de descobrir. Então, eu mostrava para o aluno que ele via que eu tinha acabado de descobrir aquilo, que eu estava deslumbrado. Ele entrava naquela mesma onda. E, o mais incrível é que como eu ainda estava aprendendo a manipular, o Lula é o maior exemplo disso, né! Eu passava uma informação que eu tinha acabado de aprender. Passava para ele essa informação nova tentando entender como aquilo funcionava e, muitas vezes, na semana seguinte ele voltava e já tinha elaborado aquilo melhor do que eu. ele me trazia uma evolução daquela ideia. Aí, eu acabava aprendendo com ele também. (FP/EN 2, 12'12")

Em se tratando de experiência e paixão, que é o caso de Paulo André Tavares no processo de ensino-aprendizagem, a palavra “informação” trazida na narrativa apresentada anteriormente é mais que saber coisas, pois, neste caso, a informação é o saber da experiência. Para o colaborador, informar é ir para além de opinar, ou seja, é transformar em experiência tanto para ele quanto para o aluno o saber fazer música. E tal experiência requer tempo para

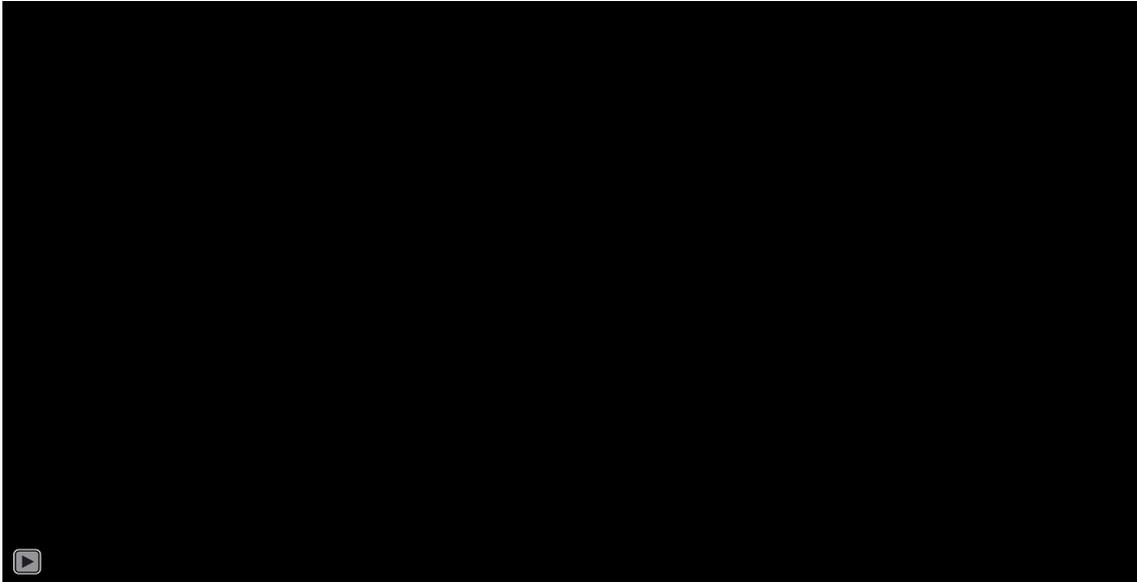
[...] pensar, olhar, escutar, sentir, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o automatismo e cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2004 p.160).

E esse respeito pela experiência do outro é o que evidencia Paulo André Tavares como sujeito da experiência, conforme elucidado na narrativa que se segue:

Então, eu acho que essa maneira de tratar o aluno com muito respeito, você sabe disso, né? Você ter muito respeito pelo aluno porque ele tem muito conteúdo. Todo aluno tem muito conteúdo, tem muito o que nos ensinar. A gente sempre aprende com ele. É uma vontade que ele cresça. Eu acho que isso ajuda a estimular o aluno a ter vontade. Você viu aí, o negócio do Hamilton, né! O Hamilton ficou estimulado, ele ficou apaixonado, ele já era o Hamilton, putz! O Lula era muito assim. O Marquinhos Teixeira o Agilson também você conhece bem, o Agilson é maravilhoso e o Edson que é colega teu aqui, na UnB. É muito legal! Aquela turma que vocês tinham... Você lembra como era a turma? Eu sempre gostei de ouvir o aluno porque a gente não pode ficar só. A gente está estudando e fica ouvindo aquele professor, bla, blá blá... Mas quando você toca e você vê que o seu professor ouviu você e gostou, percebeu e fez um comentário, você se sente mais estimulado. Eu me lembro de uma que foi incrível que foi o Lula, com o negócio da diminuta, né! Eu tinha aprendido a diminuta. Eu te falei, foi na música “chorinho pra ele”. Quando eu vi essa frase aqui eu falei “que frase linda”, mas isso aqui é uma escala. Aí, fui vendo uma escala diminuta. Fui ver o acorde. Aí, vi que era um escala que ia sobre o acorde diminuto. Era uma escala de 8 sons. Eu sabia que a diminuta era um acorde dominante, tinha uma função de dominante. Percebi o seguinte: se ele ocupa o lugar de dominante eu posso usar a escala também improvisando como dominante. Descobri que podia fazer isso, fui analisar a diminuta dentro de um acorde dominante, e vi que tinha 11#, que tinha 5J, tinha 13M, mas tinha as 9# e 9b que era uma coisa toda nova, mas tinha aquele som exótico. (FP/EN 2, 13'08”)

O relato apresentado anteriormente evidencia tanto a relação que Paulo André Tavares constrói com seu aluno quanto a relação do seu aluno com a música. Em ambas as relações, que envolvem indivíduos e músicas, é evidente a retroalimentação que gera descoberta, surpresa e respeito por aquilo que o outro é capaz de elaborar musicalmente: “Eu mostrei para o Lula, e ele imediatamente chegou com uma evolução da ideia musical”. Dessa evolução musical, ambos – professor e aluno – se deixavam aprender tocando juntos: “A gente fazia muita improvisação em cima de algumas músicas. Ele veio com isso aqui, já saiu de um dórico e emendou na escala diminuta e foi concluindo o ciclo. Eu falei assim: Pô!!! (risos) Rapaz ele fazia

isso” [o colaborador executa os Exemplos 10 e 11 – Figuras 25 e 26, a seguir].



Video 5: Exemplos 10-11

Ex 10

Figura 25: Exemplo 10: II V I maior demonstrando a utilização da escala diminuta sobre o acorde dominante

Ex 11

Figura 26: Exemplo 11: trecho da música *Bluesette* demonstrando a utilização da escala diminuta sobre o acorde dominante no compasso 12.

Os rastros das experiências musicais construídas com seus alunos deixaram marcas na vida de Paulo André Tavares como professor de violão popular, conforme o relato que se segue:

Essa me marcou, e depois tudo que veio com o Lula. O Lula foi o cara que mais me pirou com essa coisa da evolução no instrumento. Porque ele se apaixonou de tal maneira por essa diminuta... Aí, foi vendo as tríades todas que comportava e, anos depois, eu fui ver a evolução do solo dele. Ele já trabalha em cima das tríades produzidas por essa escala. Você ouvia aquela coisa torta, mas com todo sentido, você sentia coerência, parecia tudo fora, mas não era fora, porque você via que tinha uma coerência. Essa é uma das coisas que me marcou. (FP/EN 2, 16'35")

O que o colaborador deixa explícito na narrativa apresentada anteriormente é a “evolução” musical do seu ex-aluno ao longo dos anos, evidenciando que não há limites para a aprendizagem quando de uma aprendizagem experienciada. Assim, a “evolução” somente é possível com experiência. São os efeitos gerados a partir da relação professor-aluno com a música, conforme o relato que se segue:

Aquela turma que você fazia, que era você, o Rafael, o Rodrigo Bezerra o Henriquinho que apareceu uns tempos lá, o menino da guitarra... maravilhoso! o Edilênio, cara! todo mundo tinha uma bagagem. Vocês já tinham estudado com o Genil, já estavam tocando muito. O Rafael tinha aquela bagagem do choro, tinha aquela musicalidade enorme! O Edilênio vinha do Rock e do Gospel tocando com aquela pegada. Pô! Vocês tocavam ali e eu ficava... botava uma música para a gente improvisar em cima e discutir, né? As improvisações... a gente tocava e cada um improvisava depois, prestava atenção na improvisação de cada um e depois discutia os caminhos e como é que tinha sido feito. (FP/EN 2, 17'15")

No relato apresentado anteriormente, onde Paulo André Tavares faz menção à minha pessoa como seu ex-aluno, ele esclarece que o aluno já vem com certa experiência musical, e ele, como professor, se detinha nos detalhes para “saber conduzir o aluno a outra margem do conhecimento” (NOVOA, 2009).

Como seu ex-aluno, é possível recordar que chegava para as aulas com certo conhecimento de fundamentos básicos da música, entre os quais:

escalas, arpejos, inversões de acordes e repertório. Ter conhecimento dos fundamentos básicos e teóricos da música, bem como de práticas de técnicas musicais, não significa saber fazer música e tampouco garante que o aluno será capaz de tocar um repertório e improvisar.

Como recordou Paulo André Tavares, a turma era formada por alunos que vinham com os fundamentos teóricos musicais avançados, mas, principalmente, tocando diferentes estilos musicais, uma vez que os conhecimentos musicais dos alunos eram adquiridos tanto na BEM, com outros professores, como no dia a dia, facilitando para que a aula consistisse em tocar. Assim, era possível escolher uma música em que todos tinham a chance de tocar e improvisar. Tal fato remete às ideias de Cavagnoli (2012), que fazer música improvisada é um trabalho que vai desde conhecer e compreender as referências já produzidas até identificar a estrutura harmônica de uma música, buscando compreender as intenções do outro, através das entonações, dos volumes, dos timbres e das tensões. A compreensão sobre o improvisado era difundido nas aulas de Paulo André Tavares, que costumava fazer comentários didático-musicais sobre o improviso musical que cada aluno executava, expondo a sua visão sobre os modos de execução dos discentes.

Lembro-me claramente como isso era importante para nós, alunos, porque estávamos todos aprendendo uns com os outros. Durante as aulas, cada um tinha a oportunidade de colaborar com a sua própria bagagem musical. Tal colaboração e empenho por parte do aluno mostram-se evidentes na narrativa do colaborador que se segue:

Eu não tinha coragem de tocar perto de vocês ali! (risos). Eu ficava assim impressionado e a vontade de vocês mostrarem serviço... Isso foi uma experiência que... Quando eu cheguei dos Estados Unidos eu vi o Genil fazendo aquilo, dando aula em grupo, eu nunca tinha dado aula em grupo desse jeito. E eu percebi que a aula em grupo ela é maravilhosa porque um aluno provoca o outro, existe uma competição muito saudável, cada um quer mostrar para o outro que está andando. Então, você traz uma coisa nova, o outro vê e vai para casa, vai tratar de mostrar na semana seguinte uma coisa nova. Então, o somatório você viu bem o resultado ali. (FP/EN 2, 18'04")

No relato apresentado anteriormente, Paulo André Tavares ressalta a

importância de se estar aberto ao novo. Assim, ele comenta sobre a sua primeira experiência com a “aula em grupo”, se referindo a uma metodologia que, em suas palavras, “é maravilhosa porque um aluno provoca o outro. Existe uma competição muito saudável, cada um quer mostrar um para o outro que está andando”.

Cada vez mais, o ensino de instrumento, seja ele denominado em grupo (MONTANDON, 2004) ou coletivo (TOURINHO, 2007; CRUVINEL, 2003), vem ganhando espaço nos mais diversos ambientes, tais como: escolas específicas de música, de educação básica, projetos sociais e ambientes universitários.

Segundo o colaborador, são inúmeras as vantagens encontradas nesta abordagem de ensino. Sobre a questão, tem-se a pesquisa de Cruvinel (2003), pois, sabe-se que além de atender a uma maior quantidade de interessados na prática de instrumentos, este tipo de ensino é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino, acarretando resultados significativos nas escolas aonde vem sendo adotado.

Por meio de pesquisas como a de Cruvinel (2003), a eficiência do ensino coletivo de instrumento musical pode ser observado a partir das seguintes evidências: 1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 3) o resultado musical se dá rapidamente, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) tem-se baixo índice de desistência; 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros aspectos; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania, bem como para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletivo contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da

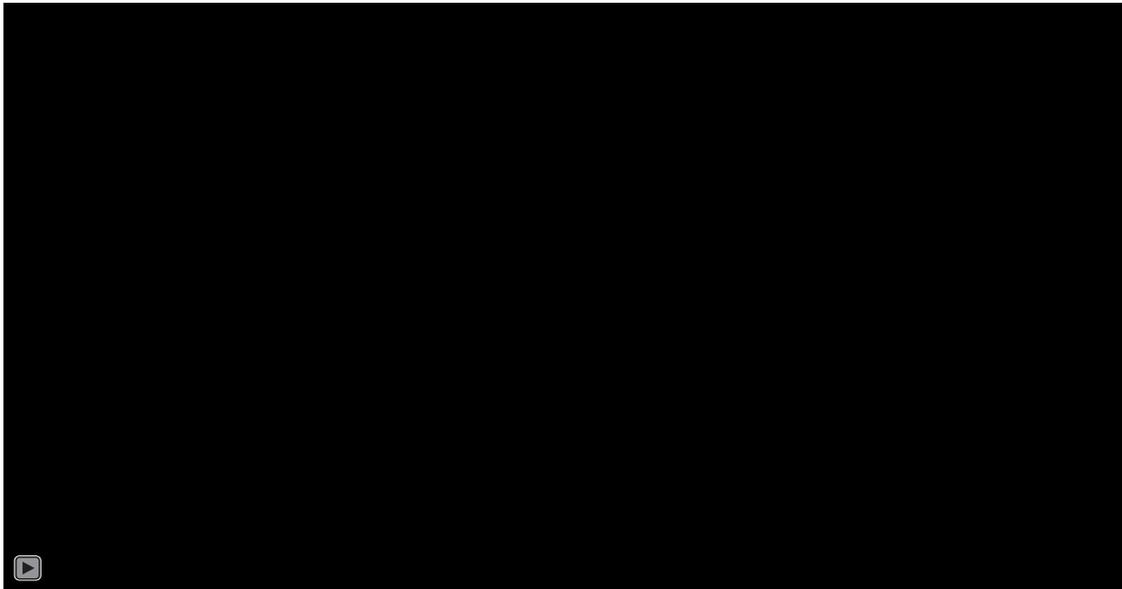
autovalorização, da autoestima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; e, 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo.

Às teorias de Cruvinel (2003) é possível acrescentar o olhar do professor para aquilo que o aluno já traz da sua bagagem musical. Assim, tem-se, na visão de Paulo André Tavares, a compreensão de que a experiência musical é o mote para que surjam provocações e competições saudáveis entre os alunos. Para o colaborador, a formação musical nasce da experiência das pessoas – o que remete às ideias de Delory-Momberger (2008), que acredita ser necessário o desenvolvimento de uma concepção global da formação, de forma que ao lado dos saberes formais e externos ao sujeito, devam estar os saberes experienciais, os saberes subjetivos que os sujeitos utilizam na experiência de sua vida.

As narrativas de Paulo André Tavares, que faz menção ao modo de ser professor, explicitam, como ele ensinava harmonia e improvisação – elementos musicais fundamentais utilizados para o processo de aprendizagem do violão popular. O colaborador exemplifica, nas narrativas que se seguem, por meio da música *O ovo*, de Hermeto Pascoal, uma forma musical de se praticar escalas. Isso significa dizer que a música vai sendo modificada conforme a escala ou modo grego empregado. É fundamental que o aluno saiba quais os caminhos que ele poderá escolher, pois, é conhecendo a estrutura musical de cada música executada que o aluno vai ampliando as suas possibilidades de escolhas e preferências.

Para aclarar as possibilidades de escolhas, tem-se, a seguir, algumas narrativas permeadas por exemplos musicais:

O ovo é muito interessante porque, na parte de improvisação, eu trabalhava com a pentatônica para fazer a escala maior, o modo jônio. Eu passava também a música *Faz parte do meu show* trabalhando a pentatônica nas cinco digitações.



Video 6: Exemplos 12

Ex 12

5

9

13

17

Figura 27: Exemplo 12: Escalas pentatônicas maiores nas cinco digitações mais comuns para o violão/guitarra

Além da escala maior, Paulo André Tavares relata que começou “a fazer isso com a escala menor também, a fim de que o aluno pudesse ver a menor não derivando da maior, mas enxergar a escala menor mais independente, e passava o mixolidio”. O colaborador procurava desenvolver esses exercícios com seus alunos dentro do repertório, neste caso, a “música O ovo, porque é muito mais gostoso, e você faz isso em todas as digitações da escala”.



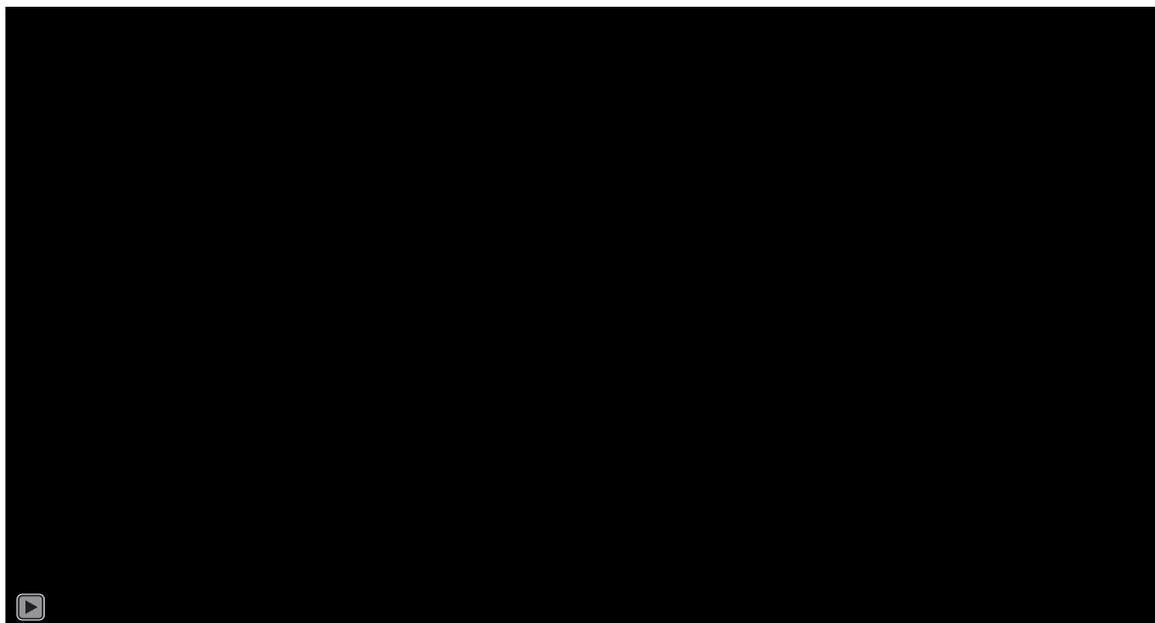
Video 7: Exemplos 13-14

Ex 13

Figura 28: Exemplo 13: Moxolidio 5ª grau da escala maior

Ex 14

Figura 29: Exemplo 14 : Música O ovo, de Hermeto Pascoal



Video 8: Exemplo 15

Ex 15

The musical notation consists of two staves. The first staff is in treble clef and 4/4 time, containing three measures of music. Above the first measure is the chord G7, above the second is C7, and above the third is F7. The second staff is also in treble clef and 4/4 time, containing five measures. Above the first measure of the second staff is the chord Bb7, and above the second measure is Eb7. The music features eighth and sixteenth notes, often beamed together, and rests.

Figura 30: Exemplo 15: A música O ovo em diferentes posições

Diante do exposto, tem-se nos exemplos evidenciados por Paulo André Tavares uma sequência didática, que facilita ao aluno a execução musical: “[...] um jeito muito mais gostoso”. Ele pedia para que os alunos fizessem os exercícios “em quartas, porque a relação quartal é a que acontece em toda dominante”.

Você tem a dominante, você vai ter que resolver quarta acima. Faz as quartas a cada 4 compassos. Ficou bom? Diminui e vai para dois compassos. Ficou bom? Passa para um compasso. E vai por ai a fora [o colaborador executa o exemplo 16]. (FP/EN 2, 21'15”)

Ex 16

C7

F7

B \flat 7

E \flat 7

Etc...

Figura 31: Exemplo 16: Sequência de acordes dominantes em quartas

Após a execução do exercício evidenciado no violão (Figura 31), Paulo André Tavares segue explicando sobre a importância de se aprimorar a técnica por meio de um repertório musical, sem deixar de interagir com o aluno, o que, em suas palavras, “é muito bom! Você tocando e o aluno improvisando. E você tem que estudar também porque você tem que tocar para o aluno. Ele tem que ver você tocar e tem que ficar com vontade de tocar igual a você”.

Em seguida, o colaborador evidencia mais um exemplo musical para explicar como ele praticava com os alunos o modo dórico: “Depois, o dórico eu fazia do jeito que o Ian passava. Eu pegava uma sequência de acordes menores. O Ian fazia muito! pegava umas notas...” [por meio dessas notas ele criava uma sequência de acordes que não necessariamente tem um relação diatônica entre si].

Am7

Ex 17

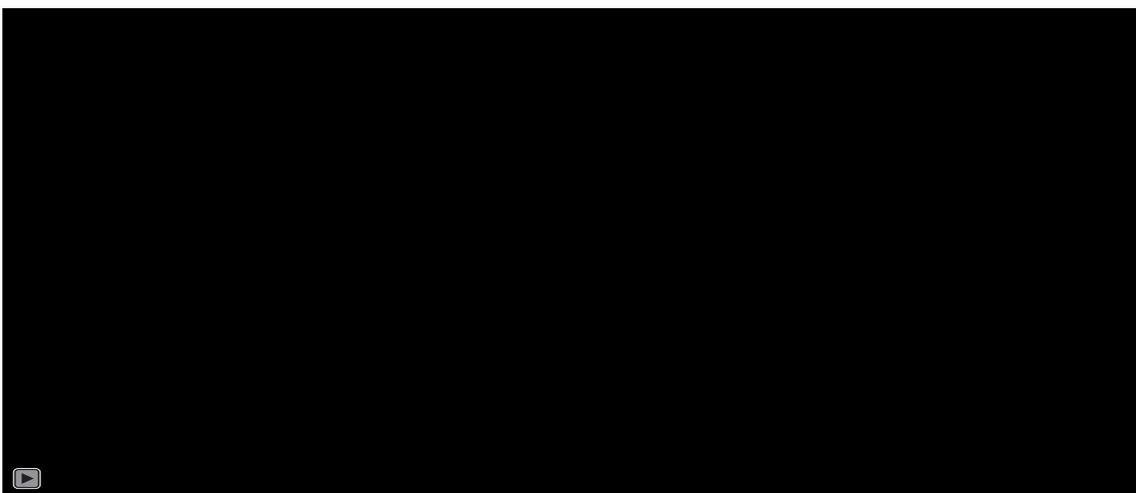
Cm7

Em7

Gm7

Figura 32: Exemplo 17: Sequência de acordes menores

A partir do momento que Paulo André Tavares percebia que o seu aluno tinha se apropriado do modo dórico, ao observar tal fato na prática musical do discente, ele conta que levava o aluno a perceber tais características da escala dentro de uma música, neste caso, a música *O ovo*. O colaborador explicou ainda que aquela música pode ser uma referência para se estudar a escala de forma mais musical, pois, ao alterar a terça menor da música, no caso a nota Si para Si bemol, é possível executá-la com a sonoridade do modo dórico, conforme o Exemplo 18 – Figura 33, a seguir.

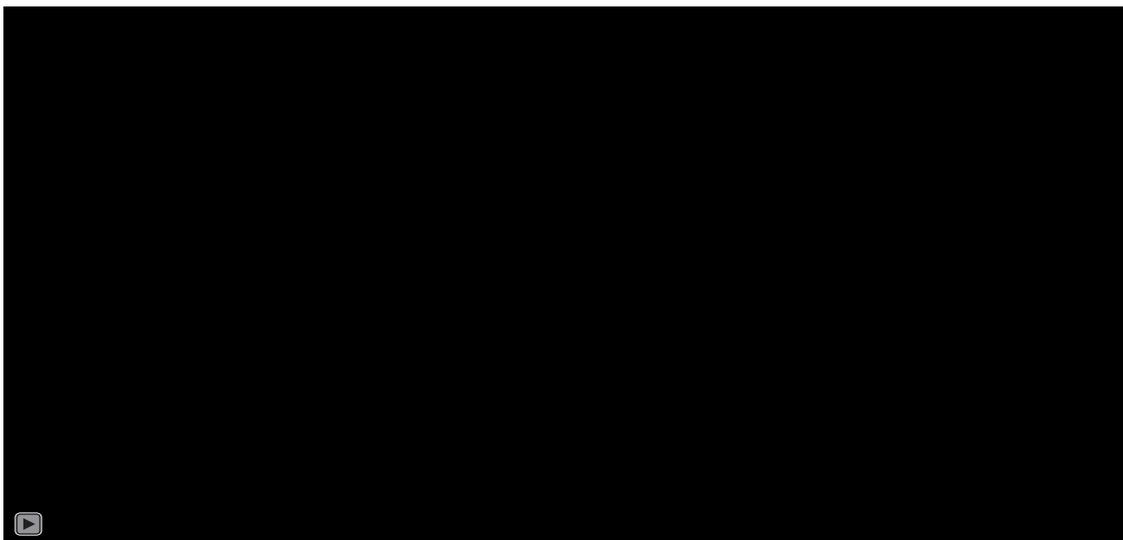


Video 9: exemplo 18



Figura 33: Exemplo 18: Música O ovo tocada com a terça menor na escala o que gera o \modo de Gm dórico.

Preocupado em levar o aluno a conhecer e perceber as diferentes sonoridades, Paulo André Tavares segue com mais um exemplo. Neste, ele atenta: “Depois ia para centro tonal menor. Aí, tinha que ter a dominante alterada, usando primeiro a [escala menor] harmônica para fazer aquele mixólio b9 b13. Fazia o ovo assim também” [vide Exemplos 19 e 20 – Figuras 34 e 35, a seguir].



Video 10: Exemplo 19



Figura 34: Exemplo 19: Música O ovo tocada com a segunda e a sexta menor na escala o que gera o modo mixolidio b9 b13.

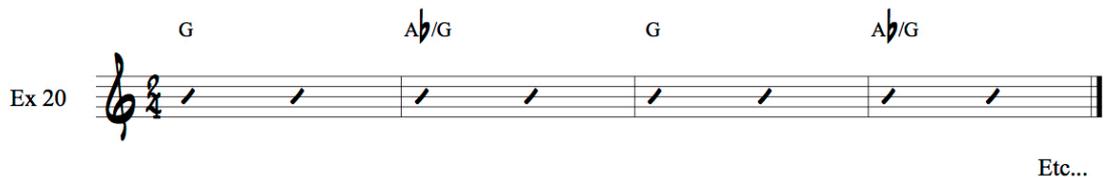


Figura 35: Exemplo 20: Harmonia para a música O ovo tocada com a segunda e a sexta menor na escala o que gera o modo mixolidio b9 b13.

Depois de mostrar os exemplos musicais supramencionados no violão, Paulo André Tavares traz uma reflexão sobre os modos de ensinar e aprender o violão popular de forma mais musical.

Você pega uma coisa chata que seria ficar estudando a escala e estuda de forma musical. Também é um super estímulo, mas o mais importante que eu acho é a gente sempre ter um repertório acompanhando. Você sempre tem que ter repertório porque você tem que mostrar serviço. Você tem que sair da aula chegar para teu amigo, chegar de baixo do bloco e vai tocar! Mostrar coisa nova, mostrar que você esta aprendendo. (FP/EN 2, 25'16")

O que chama a atenção no relato apresentado anteriormente do colaborador é a ênfase que ele dá para o repertório. Ou seja, não basta o aluno ter conhecimento técnico de escalas, arpejos, acordes, inversões de acordes e saber improvisar. A relação dos indivíduos com a música é

permeada de interações – algo constante na história de vida profissional de Paulo André Tavares, que trouxe em suas narrativas como tal fato se dava em seu ambiente de trabalho. Assim, faz-se necessário “estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...], e compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciada por ela” (HUBERMAN 1989, p. 38).

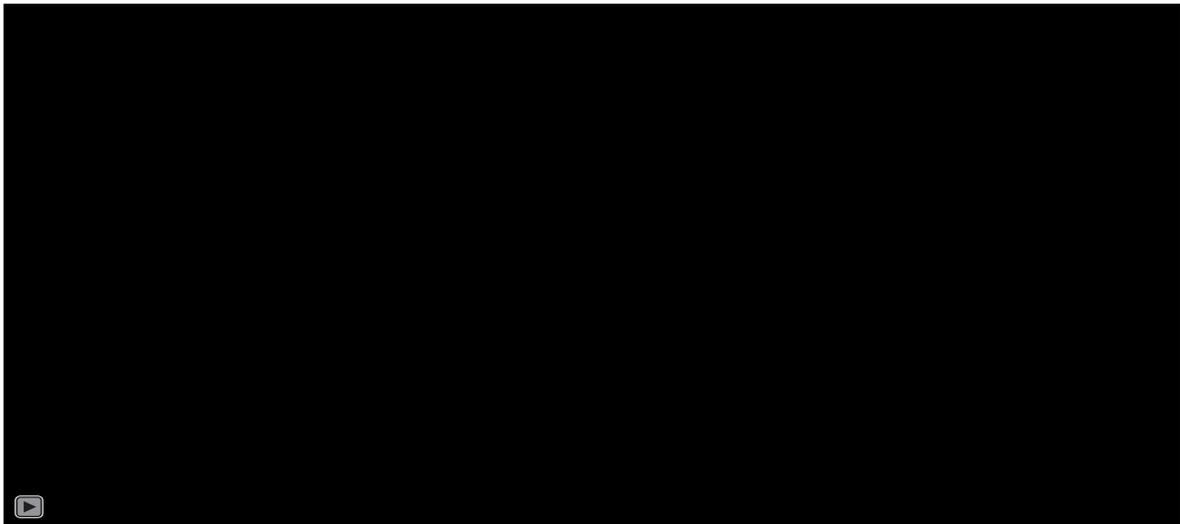
Quando eu voltei do mestrado em 2003, realmente o Genil me mostrou outros horizontes. O Genil é um grande professor, ele é um pesquisador, é um cara que quer ver o aluno aprendendo. Muito organizado. Muito sério e com ideias maravilhosas. Essa coisa da aula coletiva, ele também criou uma coisa muito legal que era você fazer um plantão de dúvidas. Então, eu ficava na escola, eu tinha acabado de chegar do mestrado. Ele me colocava dois ou três horários na sala e os alunos iam lá sem ter aula, só para tirar as dúvidas para discutir e a gente acabava tocando muito. Ele levou a coisa da performance que você vê que até hoje tá lá, né! Eu acho que o departamento de guitarra evoluiu muito. O Nelsinho começou e depois o Genil acabou entrando, né! Eu acho que foi o Nelsinho, o Genil e o Ricardo. O Ricardo muito sério, o Marcelo Ramos também foi muito importante na elaboração desse curso junto com o Genil. E eu usufruí muito disso, vocês todos estudaram junto com o Ricardo e com o Genil. A coisa da gente fazer vocês todos, os alunos passarem por vários professores. A gente sabia o que cada um de nos fazia melhor. O Ricardo é muito bom nisso aqui, O Genil é muito bom aqui o Paulo André muito bom nisso aqui. Então, o aluno fazia uma parte com cada um, pegava o melhor de cada um de nós. Completamente diferente do começo, pois na década de 70 de 80, que eu trabalhei praticamente sozinho, e eu estudava... era empírico... Fazia tudo na tentativa e erro. (FP/EN 2, 27'58”)

Da narrativa apresentada anteriormente, é possível compreender, com base em Huberman (1989), que Paulo André Tavares destaca as singularidades de cada professor com quem se relacionou no ambiente de trabalho. Havia, nas palavras do colaborador, professores comprometidos com ensino ao querer “ver o aluno aprendendo”. Era um departamento “muito organizado”, com professores “muito sérios e com ideias maravilhosas”. Os conteúdos musicais eram pensados com base naquilo que o professor poderia contribuir com o melhor que possuía de sua formação musical. Ou seja, uns preparavam melhor os alunos na parte técnica do instrumento, para que outros pudessem trabalhar a parte de harmonia e improvisação.

A diversificação então evidenciada consiste na experimentação de projetos mais dinâmicos, o que remete as ideias de Huberman (1989), onde os professores parecem empenhados no exercício profissional, atuando em equipes pedagógicas. Tem-se aqui, segundo aquele autor, o momento em que os professores lançam-se das experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as sequências do programa, a forma de agrupar os alunos, os procedimentos metodológicos, as estratégias de ensino, entre outros aspectos.

Paulo André Tavares atenta que as relações pedagógico-musicais são construídas no ambiente de trabalho, no grupo de professores envolvidos com o mesmo objetivo: ensinar o aluno a tocar um instrumento musical. Tal fato parece ter deixado o colaborador em uma situação mais confortável, pois, conforme narrativa, no início de sua carreira, como docente, ele fazia tudo sozinho. Portanto, a troca entre os pares é uma forma de manter a formação continuada; de criar novas metodologias e estratégias de ensino. Trata-se de formar-se dentro da profissão, como esclarece Nóvoa (2009). E isso, para Paulo André, somente se dá se as trocas são permeadas pela generosidade em partilhar suas experiências musicais. Ao que parece, o colaborador enxerga no bom músico e professor de música a característica de ser generoso ao partilhar o conhecimento. Sobre a questão, ele trouxe lembranças de um curso de verão onde Toninho Horta, generosamente, o ajudou a ampliar o seu olhar sobre harmonia, executando cadências em que nota da ponta de cada acorde mantem-se sempre igual.

O curso de verão que sempre teve e eu sempre fazia [oportunizou] eu fazer com o Toninho Horta e foi maravilhoso! Toninho é um cara muito generoso. Eu acho que já falei com você de um exercício que é pegar uma cadência e manter a nota da ponta sempre igual. Pega I VI II V. (FP/EN 2, 29'46")



Video 11: Exemplo 21

Ex 21

2

4

6

8

10

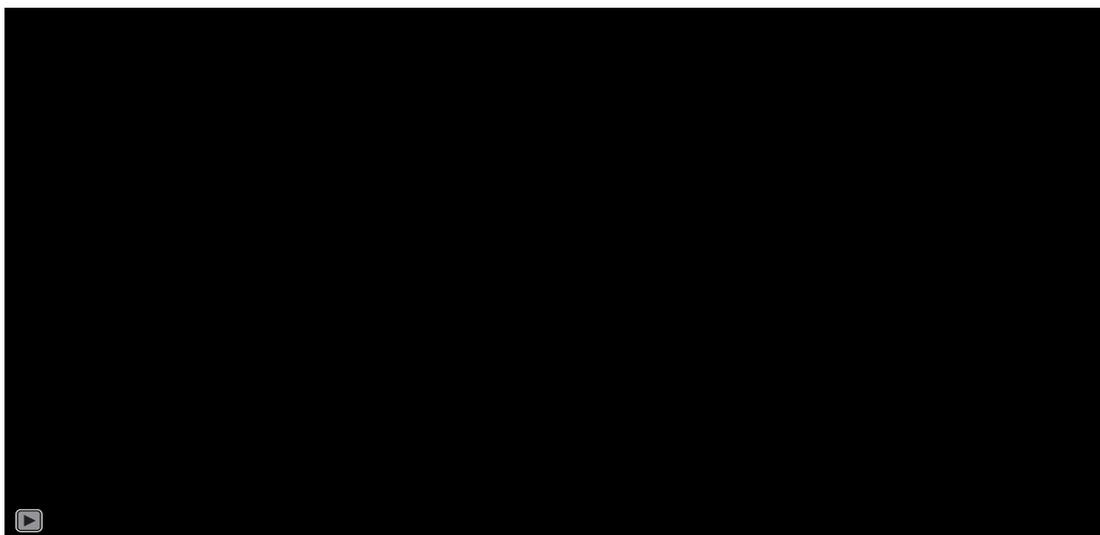
12

Figura 36: Exemplo 21: Cadência I VI II V mantendo a nota mais aguda do acorde

Paulo André Tavares toma o cuidado de executar no violão e explicar o modo de ensinar e aprender este exercício. Tem-se, por parte do colaborador, o cuidado em esclarecer como se dá tal processo. E isso

somente é possível quando o professor é capaz de construir princípios e conceitos, conforme a narrativa que se segue:

Tá vendo, isso da uma abertura! Aí, é fazer isso em todos os tons e outras cadencias. Então, para acompanhamento isso é muito bom, a nota mais aguda do acorde é a nota que mais aparece, e a nota pode brigar com a melodia que você está acompanhando. Então, é ter esse cuidado de prestar atenção na nota mais aguda que você está tocando. Às vezes, um cantor está cantando a sétima do acorde e você coloca a tônica na ponta. Eu dava o exemplo da música Fascinação. Aí, você faz aquele sol bonito, G7M com a sétima na ponta e o cantor canta a tônica. E você percebe que errou e coloca a tônica. Então, o cantor vai e canta a sétima. Você inverter é uma coisa que acontece, mas você não tá errado pois a nota que está na ponta vai brigar com o cantor ou com o instrumentista que estiver fazendo a melodia. Então, é muito difícil. A gente tem que ter cuidado com a ponta do acorde. A outra coisa é o que gente chamava de bifonia, não sei da onde que veio esse termo, acho que foi o Haroldo, esse cara que mudou a minha cabeça, que falava disso. A nota mais aguda com a nota mais grave do acorde, né! Se você der um tratamento nesse extremo do acorde o que tá no meio se acomoda. Os intervalos não justos eles podem ser paralelos. O intervalo justo paralelo você tem que colocar ele consciente como um efeito. [vide Exemplo 22 – Figura 37, a seguir] (FP/EN 2, 31'13")



Video 12: Exemplo 22



Figura 37: Exemplo 22: Sequência de acordes com a 5^a, 3^a, 7^a e 9^a como as notas mais agudas de cada acorde

Como professor de violão popular, Paulo André Tavares procura ampliar o universo musical do aluno, estreitando o mundo do aluno com o do professor.

É um universo enorme! Eu pegava o aluno e via qual era o mundo dele, ouvia, tentava entrar no mundo do aluno e a partir de então, eu buscava aprimorar aquilo que ele já fazia, sabe! Eu acho que isso é uma coisa boa que eu fazia, assim, sem querer! Foi sem querer. Porque, sabe! As pessoas não fogem da sua natureza, você pode enriquecer a pessoa. Às vezes, a pessoa não gosta daquilo porque ainda não conheceu. Então, às vezes você mostra uma coisa e acontece. Você viveu isso. Você foi conhecendo as coisas e foi se apaixonando, né! (FP/EN 2, 33'57")

Sobre a questão, Delory-Momberger (2008) observa que a ação de entender que a formação musical nasce da experiência dos indivíduos. Para aquela autora, uma instituição de ensino deve “considerar os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida” (DELORY-MOMBERGER 2008, p. 90-91).

Você é um exemplo de aluno que, quando você me apresentou o Heres that the rainy day... Quando você me apresentou isso aqui! Lembra? Quando você chegava lá com aquele livrinho. Você chegou e eu foi conhecer uma música que eu nunca tinha ouvido e que fui conhecer lá em Nova

York, que foi “O Grande Amor do Tom Jobim”. Aquilo eu só toquei em Nova York. (FP/EN 2, 34’35”)

Diante do exposto, as análises e interpretações aqui empreendidas evidenciaram que Paulo André Tavares foi aprendendo a ser professor com os professores mais experientes e com os seus próprios alunos.

A experiência da paixão pela profissão professor de violão popular, para o colaborador, foi ocorrendo em momentos charneiras, cujos acontecimentos foram tornando singular o seu modo de ensinar violão popular.

Essa trama de sentido, dada por ele mesmo, para a sua trajetória profissional foi enriquecida pelas narrativas de si não somente de como se faz música, mas também de como e o que fez dessa música em sua vida. Com base nas palavras de Delory Momberger (2008, p. 37) : “[...] não fazemos narrativa porque temos história, mas temos história porque fazemos narrativa”, é possível afirmar que Paulo André Tavares não narra sobre a música que faz, mas faz música ao narrar.

4. UMA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL COM NARRATIVAS MUSICAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES

O tempo... O que dizer sobre ele? Dei início ao presente processo investigativo narrando sobre meus 15 anos dedicados ao estudo do violão e guitarra. Hoje concluo mais uma etapa de estudo a partir da trajetória profissional de Paulo André Tavares como professor de violão popular.

Sabe o tempo? Ele tem se passado, mas mesmo após tantos anos, ainda me sinto como aquele garoto, capaz de se apaixonar por música todos os dias.

Ah! A música! Ela entrou na minha vida, assim, sem pedir licença, sem nem mesmo me avisar, e quando dei por mim, não tinha mais jeito! Ela já fazia parte de minha vida. Agora, a partir das linhas que se seguiram, observando um colaborador que faz música ao narrar suas experiências como docente, passam também a fazer parte desse meu percurso formativo as narrativas com música.

As palavras de Paul Ricoeur, trazidas na epígrafe deste trabalho, me fazem pensar que “há um tempo reflexivo [...] Assim, pode-se considerar o tempo reflexivo, o tempo do sujeito [...] Tempos, no entanto, que se complementam e formam aquilo que se pode denominar tempo do ser no mundo-do-texto” (RICOEUR, 1989). E, é desse tempo “no mundo-do-texto”, que pretendo traduzir o que foi, para mim, fazer narrativas musicais com Paulo André Tavares.

Aqui oferto ao leitor e a área de educação musical os meus esforços interpretativos daquilo que pude compreender das narrativas com música do colaborador da pesquisa.

As narrativas com música permitem problematizar os modos como o docente de música concede sentido a sua história de vida profissional. Neste sentido, aqui se compreendeu que Paulo André Tavares não faz narrativas com música apenas porque tem uma história de vida profissional como docente, mas sim, porque possui uma história de vida como docente, no ensino de violão popular, porque faz narrativas musicais, isto é, reconfigura a sua história no ato de narrar.

Aquele professor não produziu narrativas sobre o ser professor de violão popular. Ele fez música ao narrar-se professor de violão popular. Portanto, é a partir daí que é possível refletir sobre a trajetória docente de Paulo André Tavares, bem como no que a presente pesquisa poderá contribuir para ampliar as compreensões para o ensino e a aprendizagem do violão popular.

As questões que nortearam a presente pesquisa, respondidas nas linhas que se seguiram, são aqui retomadas de outro modo, ou seja, ao me colocar na posição de um pesquisador narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2011), é possível afirmar que os conhecimentos, experiências e sentidos advindos das narrativas com música de Paulo André Tavares geraram efeitos musicais. Mas, o que seriam os efeitos gerados?

No decorrer da pesquisa aqui empreendida, Paulo André Tavares parecia preocupado com aquele que estava ali na sua frente querendo tocar, querendo fazer música. A história dele evidencia uma preocupação de encaminhar àqueles que se identificavam com a vida musical para se tornarem profissionais na área. Têm-se nas narrativas de Tavares um efeito produzido na vida dos indivíduos que passaram sob seus ensinamentos, bem como no prazer de estarem juntos, provocando-se a si mesmo e aos outros a aprendizagem musical.

Sobre a questão, é possível afirmar que Paulo André Tavares construiu um modo singular de ensinar e aprender violão popular. Tal singularidade o levou a perceber que a “aula em grupo é maravilhosa porque um aluno provoca o outro” e “cada um quer mostrar para o outro que está andando”, isto é, que está caminhando e construindo o seu próprio percurso musical. E é com base no percurso que se traz “uma coisa nova, o outro vê e vai para casa, vai tratar de mostrar na semana seguinte uma coisa nova”.

Os princípios narrativos de Paulo André Tavares são educativos e metodológicos – educativos, por ter a música sempre como começo, meio e fim, considerando o mundo musical do aluno; e, metodológicos, pelo fato de instigar no aluno a curiosidade, transcendendo o “tirar de ouvido”, buscando compreender o que está sendo tocado para, assim, utilizar este material sonoro nas improvisações e nas próprias criações musicais. Além disso, tais princípios elucidam o emprego da técnica aplicada como possibilitadora do

fazer musical, colocando-a em um lugar de suporte, e não como centro do processo, uma vez que a música é sempre o centro. Logo, os princípios narrativos com música de Paulo André Tavares condizem a um modo singular de dar vida ao fazer musical.

Para esses achados de pesquisa, é possível observar a imprescindibilidade do olhar do professor para aquilo que o aluno traz da/na sua bagagem musical, para, então, provocá-lo a olhar com o outro os novos conhecimentos musicais que vem sendo produzidos.

Paulo André Tavares instiga a pensar que as metodologias de ensino, cujos objetivos vão sendo delineados no processo, nascem dos princípios e conceitos advindos da experiência com música. Ou seja, o objetivo não está dado para ser executado; ao contrário, ele é provocado e estimulado a ser construído no processo, para que efeitos sejam gerados a partir das narrativas advindas dos conhecimentos, das experiências e dos sentidos daqueles que estão envolvidos no fazer musical.

Neste sentido, o trabalho vai sendo “editado” para que a música, de fato, se concretize. É uma metodologia que não está dada, mas que vai logrando na ação – o que somente é possível se o fazer musical é construído com e por meio de narrativas com música.

Ao fazer música e apreender do processo concernente às narrativas com música, é possível pensar que são os efeitos gerados das narrativas que os problemas de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais vão sendo objetivados, ainda que provisoriamente. Assim, o sujeito, ao narrar-se com música, é tomado como o protagonista do fazer musical. É o sujeito epistêmico; o sujeito (auto)biográfico.

Durante a sua carreira docente, Paulo André Tavares foi descobrindo o seu jeito de tornar-se um sujeito epistêmico capaz de gerar conhecimentos como professor de violão popular. O colaborador inicia a sua docência atuando como professor de violão erudito, mas vai construindo, aos poucos, com os seus alunos de violão popular – seu foco de atuação profissional – o sujeito (auto)biográfico.

É importante aqui lembrar que o professor de violão popular Paulo André Tavares participou de uma época de descobertas metodológicas para o ensino e a aprendizagem do violão popular, e que devido à época – fim dos

anos 1970 – existia uma dificuldade de acesso a livros didáticos que abordassem a música popular.

Para construir caminhos no ensino e na aprendizagem da música popular, Paulo André Tavares, como sujeito epistêmico, lança mão do seu conhecimento musical advindo da música erudita – no que se refere à análise e invenção. Tais caminhos abriram novos horizontes, que possibilitaram uma visão mais ampla do que se tinha nas melodias e harmonias populares, diferenciando-o tanto em relação ao processo formativo, que normalmente ocorre com músicos populares, quanto no processo de atuação profissional.

A partir daí, é possível pensar que a docência de música é um caminho que vai sendo construído pelo próprio sujeito, na medida em que traz, em suas narrativas musicais, os seus princípios. E para clarificar tal compreensão, tem-se uma narrativa de Paulo André Tavares, ao citar a frase de Orlando Leite – um de seus professores: “[...] você tem que aprender a voar com as asas amarradas e, depois, quando você desamarrar as asas, você vai ver só que beleza!”. Essas palavras soam como um caminhar para si, dando sentido ao sujeito da experiência com a música, alcançando novos voos.

As escritas de si, produzidas a partir da presente pesquisa, e antes de ser entregue para a Banca Examinadora, foram devolvidas ao colaborador da pesquisa, para que este pudesse fazer uma leitura daquilo que produziu junto ao colaborador. A devolutiva se deu um ano e três meses após o recital realizado com o colaborador, que na época assim se expressou: “[...] uma pesquisa sobre o meu trabalho na Escola de Música é uma coisa que eu nunca imaginei que pudesse acontecer” (Paulo André Tavares, 13/ 05/ 2015).

Ao ler as escritas de si, em agosto de 2016, extraídas das entrevistas iniciadas dois anos antes – em 2014 –, Paulo André Tavares assim reconfigurou suas narrativas:

Eu nunca tinha lido uma dissertação antes, eu não sabia como era feito. Eu achei espetacular! Achei muito legal. O que eu achei mais legal é que talvez possa ser vantajoso para quem quiser se aprimorar na coisa de ensinar o instrumento. Eu tive uma experiência completamente empírica. E muitas coisas que eu fiz deram certo, muitas também não deram certo, mas, a gente fala daquelas que

deram certo. Você consegue colocar isso de um jeito muito objetivo e muito claro no seu trabalho. Então, alguém que esteja querendo evoluir no ensino do instrumento, no ensino da música, e do jeito que você colocou, mostra que as coisas que deram certo na tentativa e erro, mostra aquilo que eu passei a minha vida toda tentando... E funcionaram. Eu mesmo não me dava conta disso. Eu pude ver, nesse seu trabalho, que tem uma coerência em muitas das coisas que fiz. Mas, realmente, eu errei muito para conseguir acertar um pouco. E você coloca no papel as coisas que deram certo. Se alguém olhar isso vai poder se aproveitar daquilo que já deu certo. Todo mundo erra, mas quando você já tem uma experiência anterior você tem mais chances de acertar muito mais! (PAULO ANDRÉ, 09 de setembro de 2016)

Neste sentido, as linhas que se seguiram são agora um documento público que passará a circular no mundo acadêmico. É o mundo da vida se encontrando com o mundo da teoria. É, no sentido dado por Ferraroti (1991), uma fonte documental primária e secundária – primária porque traz as narrativas produzidas nesta pesquisa; e, secundária, por se tornar, a partir dos registros e narrativas com música, uma fonte documental para pesquisadores da área de Educação Musical. Os registros dessa documentação narrativa com música poderão ser pensados também como um dispositivo metodológico.

A produção de práticas musicais transformadas em experiências somente é possível se os registros de si são retomados e reconfigurados. Esta não significa uma aplicação direta das técnicas no instrumento musical, com princípios metodológicos validados pela música popular ou erudita, mas com princípios que requerem o acompanhamento de narrativas musicais, isto é, daquilo que se vive no processo do fazer musical – narrando como se fez.

Os registros narrativos musicais que emergiram da presente pesquisa colaboram, sem dúvida, para tornar mais reflexiva as decisões tomadas no fazer musical – decisões que poderão ser traduzidas como princípios pedagógico-musicais construídos por docentes de Música.

As narrativas com música não significam simplesmente o registro da vida de professores, mas reconfiguram um modo de ser professor de Música. É o registro de algo que foi se configurando ao longo do tempo de vida profissional e se reconfigurando no ato de narrar e tocar, para, assim, explicar como se faz e como se fez docente de música. É, no sentido de

Ricoeur (2006), produzir uma nova experiência vivida e comprometida a partir do relatado.

Ao mostrar como se faz e descrever narrativamente, tocando aquilo que se faz, torna-se possível configurar um enredo pedagógico-musical narrativo. São experiências pedagógico-musicais próprias, específicas do campo pedagógico-musical. Ou seja, somente quem sabe fazer é que pode ensinar como fez. Nas narrativas com música não se constroem propostas de como fazer, mas como fez. É, sem dúvida, o cerne de uma metodologia de ensino e aprendizagem musical, que consiste em narrar aquilo que faz, configurando, assim, a experiência pedagógica de fazer música com elementos (auto)biográficos.

Os elementos (auto)biográficos, que passam a fazer parte de uma metodologia de ensino e aprendizagem musical, é que poderão configurar e reconfigurar todo o processo pedagógico-musical. Em outras palavras, a narrativa com música é a própria ação do fazer musical em sala de aula, pois, é tocando, narrando, ouvindo o que se toca e o que se narra que os registros de si e os musicais vão se reconfigurando no seu próprio enredo. A cada reconfiguração desses registros, desse processo pedagógico-musical, criam-se possibilidades, aprofundamentos e novas indagações das experiências geradas com música. Tais registros, que também podem ser denominados documentação narrativa, é um trabalho de memórias, leituras e releituras, configuração e reconfiguração daquilo que foi produzido. Configuram-se em novas possibilidades de interpretações e reinterpretações daquilo que fora vivido, realizado e produzido ou dito de outra forma. É como passar a limpo a experiência vivida.

Portanto, trabalhar com o ensino e a aprendizagem da música em tal perspectiva gera desafio e possibilidade – desafios porque, como afirma o filósofo Walter Benjamin, as experiências têm sido cada vez mais raras; e, possibilidades, para que as experiências se tornem cada vez menos raras.

Diante dos desafios e das possibilidades, tem-se aqui o encerramento do tempo “no mundo-do-texto”, deste texto produzido com narrativas musicais, o tempo de minha experiência com esta pesquisa para, assim, aviltar novos desafios e possibilidades em pesquisas futuras tanto para mim,

quanto para outros que, a partir desta, poderão dar continuidade às investigações que tratem de história de vida de professores de violão popular.

Como último enunciado, cabe aqui expressar que no ano de 2014, Paulo André Tavares se aposentou como professor da Escola de Música de Brasília (EMB). Nesse novo ciclo de vida, retomou antigos projetos, bem como se lançou a novos desafios. Desses novos projetos, vale destacar a elaboração de um material didático para o ensino de violão popular que está sendo editado por professores e coordenadores do curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB).

Desde o ano de 2015, a convite da coordenadora do curso, a professora Simone Lacorte Recôva, e do professor Alessandro Borges Cordeiro, ambos com pesquisas na área de violão, Paulo André Tavares vem contribuindo tanto com sua experiência prática como professor de violão popular, quanto com a sistematização e organização dos seus manuscritos musicais, registrados ao longo da carreira docente, para que futuros professores, alunos do curso de Licenciatura a distância e presencial possam conhecer e utilizar esses materiais pedagógico-musicais.

Fui convidado a fazer parte da revisão da construção desse material didático, que futuramente se tornará um livro, organizado pelos referidos professores (vide Anexo “6”). Durante esse processo, acompanhei as conversas desses profissionais com o colaborador desta pesquisa, fazendo sobressair quais foram as suas escolhas, preferências, modos de pensar, estruturar e organizar o ensino do violão popular, principalmente, pelo modo como levava o alunos a fazerem música.

Mas... essa é uma outra história, um outro tempo que “no mundo-do-texto” poderá ser retomada e contada em pesquisas futuras.

Sabe o tempo?...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação educação. *Revista Educação – UFSM Santa Maria* | v. 39 | n. 1 | p. 13-26 | jan./abr. 2014

_____. (Org.). *Memórias Memoráveis: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS/Ed. IPA, 2012.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

_____. Aproximações epistemológicas a partir da História de Vida do Maestro Levino Ferreira de Alcântara. Eixo Temático 1: Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões, p. 74-91. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, Rio de Janeiro/RJ, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: VI CIPA, 2014.

_____. A construção da educação musical escolar no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis/GO: ABEM, 2013.

_____. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese (Doutorado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALHEIT, P. Biografização como competência-chave na modernidade. *Revista da FAEEBA– Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez.

ANEZI, F; GARBOSA, L; WEBER, V. Do Uruguai ao Brasil: memórias de iniciação musical da professora Maria Del Carmen Macchi Cabrera. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 296-302.

BASTIAN, HANS Gunther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Revista Em Pauta*. V. 11, nº 16/17. Abril/ Novembro, 2000

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensões epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, Natal: EDUNEB; Porto Alegre: EPUCRS, 2012.p. 27-69.(Tomo I)

BRAGA, Eudes de Carvalho. O ensino de violão em grupo: um estudo de caso na Escola Parque 210/211N. 2014. ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2014, Campo Grande/MS. *Anais...* Campo Grande/MS: ABEM, 2014.

BRAGA, Paulo David Amorim. Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância. Salvador: *Tese de Doutorado*. PPGMUS/UFBA, 2009.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da Abem, Porto Alegre*, n. 16, p. 7-16, 2007.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre : Artmed, 2006.

CAVAGNOLI, Murilo. Jazz e improvisação musical: relações estéticas e processo de criação. Florianópolis: *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CLANDININ, D. Jean. *Pesquisa narrativa experiências e historia na pesquisa qualitativa/* D. Jean Clandinin, F. Michael Connely; tradução: Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- Uberlandia :EDUFU, 2011.

CORRÊA, Marcos Kröning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes. Porto Alegre: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFRGS, 2000.

CRUVINEL, Flavia Maria. Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social, Vol.1. Goiânia: *Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas*, Universidade Federal de Goiás, 2003, 217p.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. *A condição biográfica : ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada/* Christine Delory-Momberger; tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson patriota – Natal, RN: EDURFN, 2012. 155p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 17, nº 51, set. – dez., 2012.

DEMO, Pedro. Não vemos as coisas como são, mas como somos. *Revista Fronteira das Educação [online]*, Recife, v. 1, n. 1, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em:

<<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/7/11>>

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui. [online]*. 2002, n.115, pp. 139-154. ISSN 0100-1574. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 Abril. 2014.

FARIA, Nelson. *The Brazilian guitar book*. Petaluma: Sher Music Co., 1995.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método Biográfico. *Sociologia problemas e práticas*. N9, 1991. P. 171-177.

FICHER, Miguel. *Latin American Classical Composers: biographical dictionary/* edited by Miguel Ficher Martha Furman Schleifer John M. Furman 2nd ed. The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland, and Oxford, 2002.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. A motivação dos bacharelados em Violão: uma perspectiva de teoria da Autodeterminação. Curitiba: *Dissertação de Mestrado*. PPGMúsica/UFPR, 2010.

FIGUEREDO, Marcos Antônio de Araújo. Um estudo sobre a formação e atuação do professor de violão em Santa Catarina. Florianópolis, SC. UDESC, *Dissertação de Mestrado*, 2013.

FIREMAN, Milson Casado. O Repertório na Aula de Violão. Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 2006.

_____. Milson Casado. Leitura musical à primeira vista ao violão: A influência da organização do estudo. Salvador: *Tese de Doutorado*. PPGMUS/UFBA, 2010.

GARBOSA, L. et al. Entre memórias e histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 326-332.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUEST, Ian. Harmonia método prático v.1. Rio de Janeiro. Lumiar Editora, 2006a.

GUEST, Ian. Harmonia método prático v.2. Rio de Janeiro. Lumiar Editora, 2006b.

HAINZENREDER, Afrânio Krás Borges. Subsídios para a sistematização de um método de ensino de música objetivando a otimização da aprendizagem instrumental. Florianópolis: *Dissertação de Mestrado*. UFSC, 2004.

HARDER, Rejane. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: Novas Competências Requeridas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 35-43, 2003.

_____. A abordagem Pontes no ensino de instrumento: Três estudos de caso. Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1989, p. 31-61.

JALES, Paulo Rogério de Oliveira. O Violão no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno: o processo de ensino e aprendizagem. Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, PPG em Música/UFRGS, 2000.

LARROSA BONDIÁ, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Autentica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.

LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LEVINE, Mark. *The Jazz Theory Book by Mark Levine*. Petaluma: Sher Music Co., 1995.

LISSOVSKY, Mauricio. Rastros na paisagem: a fotografia e a proveniência dos lugares. In: (Orgs) SEDLMAYER, S. e GINZBURG, J. Walter Benjamin: *Rastro, aura e história*. Editora UFMG, 2012, p. 229-258.

LOVISI, Daniel Menezes. Toninho Horta e a Música Mineira: O álbum Diamond Land como lugar de memória e construção identitária. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013

LIMA, J. Ilgeburg Hasenack: Memórias de uma educadora musical. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

LIMA, J; GARBOSA, L. A trajetória de vida da professora Ilgeburg Hasenack e o cotidiano pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15, 2012. Montenegro/RS. *Anais...* Montenegro: ABEM, 2012, p. 472-477.

LOPES, Mariana. F. As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

LOURO, Ana Lúcia (Org.) ; TEIXEIRA, Z. L. O. (Org.) ; RAPOSO, M. (Org.) . Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. 175 p.

LOURO, Ana Lúcia Marques e. Ser docente universitário- professor de música: dialogando sobre identidades profissionais do professor de instrumento. Porto Alegre: *Tese de Doutorado*. PPGMUS/UFRGS, 2004.

MACHADO, R. Narrativas de professor de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Princípios epistemológicos da pesquisa narrativa em educação musical. In: VI ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

MANGUEIRA, Bruno Rosas. Concepções estilísticas de Hélio Delmiro : violão e guitarra na música instrumental brasileira. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP, Campinas, SP : [s.n.], 2006.

MATTOS, Ataíde de; PINHEIRO, Regina Galante. Escola de Música de Brasília – Um lugar de sonho musical. In: Oliveira, Alda; Regina Cajazeira. (Org.). *Educação Musical no Brasil*, BH: P& A, 2007, v., p.214-220.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área. *Anais do I ENECIM*. Goiânia, 2004.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set/dez, 2007.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento complementar (violão). Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 2008.

NICODEMO, Thais Lima. Terra dos Pássaros: uma abordagem sobre as

composições de Toninho Horta. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP–Campinas, SP: [s.n.],2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto : Porto editora, 1995

NÓVOA, Antônio e FINGER, Matias. *O método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo : Paulinas, 2010.

PASCOAL, Hermeto. *All is Sound The Music of Hermeto Pascoal*. Edited by Jovino Santos Neto. Universal Edition, Inc. 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educ. rev.* vol.27 no.1 Belo Horizonte Apr. 2011

PEDRINI, J. R; MAFFIOLETTI, Leda de A.. Aprendizagem Musical: o que os alunos narram. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA, 2012, Porto Alegre. *Anais...* V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012, p. 1058-1061.

PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. A Escola Violonística de Abel Carlevaro. São Paulo: *Dissertação de Mestrado*. PPG em Artes/IA-UNESP, 2003.

PINEAU, GASTON. As histórias de vida/ Gaston Pineau, Jean- Louis Grand; tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria de Conceição Passegi-Natal, RN. EDURFN, 2012. 181. – (*Pesquisa (auto) biográfica Educação*. Clássicos das histórias de vida).

_____. *História de vida e formação de professores/ Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venancio Mingnot (Orgs); Dirceu Castilho Pacheco...* [et al].- Rio de Janeiro: Quartet : FAPERJ, 2008. 272p.

_____. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: *Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad, 2*, Universidade de Barcelona, 2006, *Anais...* Barcelona, 2006.

QUADROS JUNIOR, João Fortunato Soares de. Ensino de violão na escola Pracatum: as influências no processo de aprendizagem musical. Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 2007.

QUEIROZ, Andrea, M. Experiências Formativas de Jovens Instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós- Graduação Música em Contexto. Universidade de

Brasília, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea. 2000. 90 f. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro. 2000.

RASSLAN, Simone N. O sujeito-ator e a música na constituição de si : uma perspectiva narrativo biográfica. 2014. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RECÔVA, Simone L. Aprendizagem do Músico Popular: Um processo de percepção através dos sentidos?. *Dissertação de mestrado*. Universidade Católica de Brasília, 2006.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*; trad. Ivone C. Benedetti. 1ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. *O percurso do reconhecimento*. São Paulo, Loyola, 2006.

_____. *Tempo e narrativa* (tomo 1). Campinas/SP: Papirus, 1994.

SILVA, Mara P. A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília, 2015.

SCHAFER, R. Murray. Afinação do Mundo: Uma exploração pioneira pela historia passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora/ R. Murray Schafer; tradução Marisa Trench Fonterrada. – 2.ed. – São Paulo; Editora Unesp, 2011.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista narrativa. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Wivian Weller, Nicolle Pfaff (Organizadoras) 3. Ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987. 4 v.

SOARES, Iuri C. Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SOUZA, Elizeu C. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: (Orgs) SOUZA, E. C. E MIGNOT, A. C. V, et. al. *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. P. 89-98.

TABORDA, Marcia. *Violão e identidade nacional*: Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TORRES, Maria Cecília A. R. Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia. *Tese (Doutorado em Educação)* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 1995.

_____. Relações entre os critérios de avaliação do professor de Violão e uma teoria de desenvolvimento musical. Salvador: *Tese de Doutorado*. PPGMUS/UFBA, 2001.

_____. A Formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. *Anais...* do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, 2003.

_____. Oficina de violão da escola de música da UFBA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIII, 2004, Rio de Janeiro: *Anais...* do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, 2004.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *Anais* do XVI Encontro nacional da ABEM/ Congresso regional da ISME na América Latina, Campo Grande , 2007.

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. Processos de ensino de violão em escolas livres de música: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores. Florianópolis: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UDESC, 2012.

VICENTE, Antônio de Pádua Guerra. *A Evolução da Música em Brasília*. Programa Cultura e Pensamento, 2007. Disponível em: <http://blogs.cultura.gov.br/culturaepensamento/files/2010/02/debate_saga-da-musica_ANTONIO-DE-PADUA-GUERRA-VICENTE.pdf>. Acesso em 05 nov. 2010.

VIEIRA, Alexandre. Professores de Violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da Música. Porto Alegre: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFRGS, 2009.

WEBER, Vanessa. Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes- bacharéis. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

WESTERMANN, Bruno. Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância. Salvador: *Dissertação de Mestrado*. PPGMUS/UFBA, 2010.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Explorando máster-classes de violão: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. Salvador: *Tese de Doutorado*. PPGMUS/UFBA, 2010.

APÊNDICES



Modelo da Carta de Cessão dos Direitos da Entrevista

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós Graduação – Mestrado em Música

Eu _____, portador da identidade de nº _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Eudes de Carvalho Braga, brasileiro, portador da identidade nº 2004694, SSP/DF residente e domiciliado em Qs 12 conjunto 5B casa 08, Riacho Fundo 1/ DF, estudante do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, que pesquisa sobre a trajetória profissional do professor de violão popular Paulo André Tavares. A totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/_____, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (“compact-disc”), sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou no exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos, assino a presente autorização.

Brasília – DF ____/____/_____

Assinatura do entrevistado

ANEXOS

ANEXO 1: Plano de Curso Técnico em Violão Popular da Escola de Música de Brasília.

ANEXO 2 E-mails Trocados entre o Pesquisador e ex-alunos do colaborador da pesquisa.

ANEXO 3 Partitura da música Chorinho pra ele de Hermeto Pascoal.

ANEXO 4 Partitura da música Sampa de Caetano Veloso.

ANEXO 5 Placa em homenagens a ex-professores do Departamento de Música da UnB.

ANEXO 6 Projeto de Planejamento Execução e Desenvolvimento de Atividades Educacionais no Âmbito do Sistema UAB. Método de Acompanhamento Harmônico para Violão.

ANEXO 1: Plano de Curso Técnico em Violão Popular



*GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO/CRUZEIRO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA*



PLANO DE CURSO TÉCNICO EM VIOLÃO POPULAR

Brasília, novembro de 2013



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO/CRUZEIRO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO
PILOTO/CRUZEIRO**

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA**



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO/CRUZEIRO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA



APRESENTAÇÃO

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, CEP-EMB, é uma escola técnica pertencente à Rede Pública de Ensino, sendo mantida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, SEDF.

Há cerca de cinquenta anos, a SEDF promoveu a criação da Escola de Música de Brasília, reunindo músicos de diversas especialidades.

Sua sede definitiva foi inaugurada no ano de 1974, localizando-se na SGA/Sul (L2) Quadra 602 Projeção D parte A em Brasília, DF, CEP: 70.200-620 (Contatos: secretaria: (61) 3901-7688; direção: 3901-6760; www.emb.se.df.gov.br).

Desde 23 de agosto de 2012, está diretamente subordinada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, CRE/PPC, de acordo com o DECRETO nº 33.869, de 22 de agosto de 2012 (DODF nº 170 de 23 de agosto de 2012). Entretanto, devido à sua natureza de escola que oferece cursos na área da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também está ligada à CEP-EM, Coordenação de Educação Profissional da SEDF.

O CEP-EMB destina-se à oferta de cursos de música na área de Educação Profissional relacionados às etapas da Educação Técnica de Nível Médio: cursos de Formação Inicial, cursos de Formação Continuada, cursos Técnicos de Nível Médio e cursos de Especialização Técnica de Nível Médio.

O CEP-EMB oferece cursos nas áreas da música erudita e popular (instrumental ou vocal), a crianças, jovens e adultos de todas as faixas sócio-econômico-culturais, oriundos das mais diversas regiões do Distrito Federal e entorno. O CEP-EMB atende a todos, desde pessoas que visam a sua futura inserção no mundo do trabalho, até músicos já experimentados que estão em busca do aprimoramento em sua formação.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO/CRUZEIRO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA



SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO.....	5
2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	5
3. REQUISITOS E FORMA DE ACESSO.....	7
4. PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	8
5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	9
5.1. Itinerário Formativo.....	9
5.2. Bibliografia Básica e Complementar.....	11
5.3. Orientações Metodológicas.....	11
6. CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.....	13
7. CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	14
8. BIBLIOTECA, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS.....	16
9. PERFIL DO CORPO DOCENTE.....	17
10. CERTIFICADO E DIPLOMA A SEREM EMITIDOS.....	17



1. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Oferecido pelo CEP/EMB à comunidade do Distrito Federal e entorno, o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – VIOLÃO POPULAR é vinculado à Coordenação de Música Popular e está previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do MEC, no Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design (Técnico em Instrumento Musical), Ed 2012.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Buscando atender às demandas do mundo do trabalho por músicos profissionais, este documento apresenta os parâmetros norteadores do curso Técnico em Instrumento Musical do CEP/Escola de Música de Brasília, objetivando a melhoria na qualidade da educação profissional enquanto um dos polos indispensáveis ao êxito do trabalho profissional.

Considerando o trabalho como atividade inerente à pessoa humana, influenciando em sua constituição global, o curso Técnico em Instrumento Musical do CEP/EMB, visa também, não só oferecer conhecimento voltado para o mundo profissional, mas permitir ao estudante ser sujeito capaz de autonomia, criatividade, exercício crítico, reflexivo e ético de sua aprendizagem, contextualizando os saberes teóricos e as experiências que geram habilidades ao saber fazer.

Os Cursos Técnicos propostos pelo CEP-EMB são pensados como ações pedagógicas sistematizadas, de caráter teórico-prático, com critérios operacionais e avaliativos definidos, considerando os seguintes princípios pedagógicos: o papel do trabalho como atividade vital e norteadora da atividade pedagógica, a necessidade de introduzir novas tecnologias e novas abordagens metodológicas para uma formação profissional mais atualizada e completa, a busca constante pela aprendizagem significativa relacionando novos conhecimentos aos conhecimentos prévios, o respeito às identidades e culturas diversas, a construção coletiva do conhecimento, a interdisciplinaridade com constante diálogo entre os componentes curriculares, e a avaliação do processo ensino e aprendizagem formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, servindo como orientação do planejamento pedagógico.

O Curso Técnico em Instrumento Musical – VIOLÃO POPULAR, em consonância com a Lei nº 3.857, de 22 de Dezembro de 1960 que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico, busca capacitar instrumentistas para as demandas do âmbito musical comercial, bem como para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa na performance instrumental.



O violão é um instrumento que integra o processo de construção da música popular brasileira. Diversas manifestações musicais, o tem como pilar do acompanhamento rítmico-harmônico, derivando assim, linguagens específicas para o acompanhamento violonístico dentre os mais diversos ritmos e estilos populares.

Sua história no Brasil inicia-se junto com a do próprio país, tendo aportado nestas terras no período Colonial. “Tornou-se desde os primeiros tempos da colônia até hoje, o fiel depositário das emoções e criações do nosso povo: um acervo vivo e pulsante” (TABORDA, 2004).

Não somente no âmbito de sua sonoridade que está relacionado ao imaginário da identidade nacional, mas, sobretudo, em seus aspectos intrínsecos à técnica, estrutura e estilos que compõe sua performance dentro da música popular. Sandroni (2008) aponta o violão como grande sintetizador desta nacionalidade, capaz de traduzir para a sua “levada” – acompanhamento rítmico – o condensamento de uma escola de samba, ou a caracterização de um gênero.

No Brasil, desenvolveu-se também sólida escola de repertório solo para este instrumento. Diversos compositores e instrumentistas tem sua obra dedicada para o violão, sejam de caráter erudito, porém, inspiradas na música popular, como na obra de Villa-Lobos ou Radamés Gnattali; ou advindas de compositores do meio popular em si, como João Pernambuco, Garoto ou Baden Powell.

São objetivos gerais do CEP-EMB na formação de estudantes nos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- Formar estudantes atuantes, capacitando profissionais qualificados para expandir o trabalho musical em suas várias vertentes, pautando-se, por um lado, nas demandas do trabalho do músico e, por outro, na formação de valores que contribuam para uma sociedade mais justa;
- Formar cidadãos músicos, isto é, profissionais conscientes de sua responsabilidade enquanto artistas, capazes de exercer sua profissão no mundo do trabalho e com condições para dar prosseguimento a seus estudos em nível de graduação;
- Abordar o ensino profissional e humanista, mantendo o foco no estudante e na prática musical, integrando disciplinas, valorizando, em todos os momentos do curso, a qualidade musical do material ensinado e estimulando a criatividade e o empenho nos estudos com vistas à plena satisfação no fazer musical;
- Preparar os estudantes para serem agentes da difusão da arte musical e para atuarem com valores éticos e morais pertinentes nas suas relações interpessoais;
- Capacitar os estudantes para atividades ligadas à produção cultural e à organização de eventos;



- Prover formação aos estudantes do CEP-EMB dentro de padrões de excelência profissional, oferecendo-lhes oportunidades de participação em grupos de formações diversas (bandas, coros, duos, trios, orquestras, etc.) e em festivais (locais, nacionais e internacionais);
- Formar pessoas com conhecimentos consistentes de modo que saibam onde buscar os recursos teórico-práticos necessários ao seu aperfeiçoamento e aprimoramento nas técnicas do universo da música.

São objetivos específicos do Curso Técnico em Instrumento – VIOLÃO POPULAR do CEP-EMB:

- Viabilizar a expressão musical de cada estudante por meio do VIOLÃO POPULAR, incluindo domínios técnicos instrumentais bem como da linguagem musical, priorizando a criatividade e a interpretação;
- Viabilizar experiências que contribuam para a autonomia do estudante como músico e sujeito de sua própria musicalidade;
- Oferecer condições acadêmicas que possibilitem a continuidade dos estudos musicais dos estudantes, seja no próprio CEP-EMB, quanto em outras instituições;
- Promover o domínio de conhecimentos de modo interdisciplinar, integrando teoria à prática, mediante itinerários formativos previamente conhecidos pelos estudantes;
- Desenvolver no estudante a compreensão do mundo do trabalho nas perspectivas: adaptativa e pró-ativa para inserção no mundo do trabalho existente, bem como para a realização de iniciativas na criação de novas possibilidades de trabalho;
- Capacitar o instrumentista para atuar profissionalmente em diferentes estilos e com quaisquer objetivos, como acompanhadores ou solistas de música instrumental e/ou cantada, em apresentações ao vivo (concertos, recitais, shows, solenidades, cultos religiosos, festividades, entretenimento, teatro, balé, programas de rádio e televisão, entre outros) ou em gravações (CDs, DVDs, audiovisuais, eventos multimídia, publicidade, entre outros).

3. REQUISITOS E FORMA DE ACESSO

O curso Técnico em Instrumento Musical do CEP/Escola de Música de Brasília pressupõe candidatos com conhecimentos musicais, correspondentes aos conteúdos dos cursos de Formação Inicial – Básico Instrumental, que comprovem, no ato da matrícula, estar cursando ou ter concluído o Ensino Médio.

O ingresso aos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é realizado tão somente através de teste, proposto por meio de Edital de Seleção Pública, publicado em DODF.



O Teste, cujo caráter é eliminatório, classificatório e de nivelamento (avaliação do nível de conhecimento específico do estudante para sua inscrição na turma/nível correspondente), é constituído de Prova Prática (no instrumento pleiteado), Prova Teórica (aplicação de teste escrito abordando conhecimentos referentes ao curso pleiteado) e Entrevista (levantamento de informações acerca do processo de formação e experiência musical do candidato, bem como sobre suas expectativas com relação ao curso pleiteado).

4. PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO DE CURSO

O egresso do curso Técnico em Instrumento Musical deverá atuar de forma criativa, crítica, diligente, e ser capaz de: desenvolver com segurança suas atribuições profissionais, rever conceitos e práticas para lidar em contextos caracterizados por mudanças, competitividade e demanda constante de aperfeiçoamento. O estudante deverá estar apto, ética e profissionalmente para atender as demandas e as exigências do mundo do trabalho em música, bem como ter a atitude empreendedora na criação de projetos propiciando novas possibilidades de trabalho.

Neste sentido, o egresso do Curso Técnico em Instrumento Musical – VIOLÃO POPULAR do CEP-EMB deverá ter proficiência técnica no instrumento e ser capaz de:

- Executar o VIOLÃO POPULAR em diferentes gêneros e estilos com domínio técnico, conhecimento da linguagem musical, senso de execução e interpretação musicais;
- Articular conhecimentos críticos e estéticos tendo em vista a formação e renovação de repertório;
- Executar leitura à primeira vista, transcrição melódica e harmônica, improvisação e arranjos elementares;
- Articular criticamente conhecimentos de teoria, harmonia, leitura à primeira vista, percepção, arranjo, improvisação, história da Música Popular e do instrumento e seus estilos, contextualizando-os e integrando-os com criatividade e autonomia à sua performance musical;
- Atuar em grupo, como acompanhador ou solista, em apresentações ao vivo e gravações com diferentes formações musicais e de diferentes gêneros e estilos, em pequenos ou grandes grupos de música instrumental e/ou vocal, com ou sem a presença do regente e/ou diretor musical, em concertos, recitais, *shows*, eventos, programas de rádio e televisão, gravações para CDs, DVDs, audiovisuais, festividades, solenidades, cultos religiosos, eventos multimídia, entre outros;
- Prosseguir, de maneira autônoma, em seus estudos musicais;
- Empregar critérios técnicos, de autocontrole e ergonômicos envolvidos na performance do VIOLÃO POPULAR;
- Prestar exames de habilidade específica em cursos de graduação em música;



- Empregar os fundamentos da informática aplicada à música;
- Atuar, em sua vida profissional, segundo a legislação trabalhista vigente;
- Compreender os programas de fomento à cultura e as leis de incentivo, bem como possuir noções sobre elaboração de projetos artísticos.

5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1. Itinerário Formativo

O curso Técnico em Instrumento Musical segue as orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, Ed. 2012 do MEC, no Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, com carga horária mínima de 800h, distribuída em três Módulos.

Cada Módulo do Itinerário Formativo possui dois semestres consecutivos que agregam componentes curriculares em Eixos Temáticos, com o objetivo de subsidiar a formação e a capacitação do egresso do curso Técnico na área de Música.

O objetivo específico de cada eixo está voltado para pontos essenciais na formação do profissional em música. O **Eixo Instrumento e Estilos** tem por objetivo desenvolver habilidades práticas voltadas para execução do instrumento; o **Eixo Teoria Aplicada** visa a aquisição de conceitos teórico-práticos da linguagem musical e de ferramentas utilizadas no repertório específico do instrumento; o **Eixo Performance** tem por objetivo o estudo dos componentes psicológicos, técnicos, criativos e práticos envolvidos na performance instrumental solo e em grupo; e o **Eixo de Atividades Complementares** visa complementar, reforçar e aprimorar conhecimentos adquiridos nos demais eixos.



O ITINERÁRIO FORMATIVO DO CURSO TÉCNICO EM VIOLÃO POPULAR está constituído conforme quadro abaixo:

EIXOS TEMÁTICOS	MÓDULO I		MÓDULO II		MÓDULO III	
	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
Instrumento e Estilos (IE-T: Instrumento Específico-Técnico)	IE-T1 2h/a	IE-T2 2h/a	IE-T3 2h/a	IE-T4 2h/a	IE-T5 2h/a	IE-T6 2h/a
Teoria Aplicada (PTTS: Percepção/ Teoria/Transcrição/ Solfejo; HFT: Harmonia das Funções Tonais; HMP: História da Música Popular)	PTTS1 2h/a	PTTS2 2h/a	HFT1 2h/a	HFT2 2h/a	HFT3 2h/a	
	HMP 2h/a					
Performance (PC-T: Prática de Conjunto-Técnico; PC-OV: Prática de Conjunto-Orquestra de Violões; PC-RM/ PerfM: Prática de Conjunto-Roda de Música ou Performance Musical)	PC-T 2h/a	PC-T 2h/a	PC-T 2h/a	PC-T 2h/a	PC-T 2h/a	PC-T 2h/a
	PC-OV 2h/a	PC-OV 2h/a	PC-RM/ PerfM 2h/a	PC-RM/ PerfM 2h/a	PC-RM/ PerfM 2h/a	
Atividades Complementares (Info: Informática; Msg: Musicografia; EEL: Ética, Empreendedorismo e Legislação)	Info 2h/a	Msg 2h/a			EEL 2h/a	
Carga Horária Semanal	12h/a	10h/a	8h/a	8h/a	10h/a	4h/a
Carga Horária Semestral	240h/a	200h/a	160h/a	160h/a	200h/a	80h/a
Carga Horária dos Módulos	440h/a		320h/a		280h/a	
Carga Horária Total	1040 h/a					

DISCIPLINAS OPTATIVAS SUGERIDAS:

TópEsp: Tópicos Especiais.



5.2. Bibliografia Básica e Complementar

CHAVES, Carlos A. *Análise dos Processos de Ensino-Aprendizagem do Acompanhamento do Choro no Violão de Seis Cordas*. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da UniRio, 2001.

CHEDEIAK, Almir. *Harmonia e Improvisação*. Rio de Janeiro: Lumiar 5ª Ed., 1986.

FARIA, Nelson. *Arte da improvisação*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.

_____. *Acordes, escalas e arpejos para violão*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2003.

FRANÇA, Cecília. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. In: PER MUSI: Revista de Performance Musical - v.1, 2000 - Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2000.

GAMELA, Sidney Barros. *Chord Melody*. Brasília: VIP, 1992.

GAVA, José Estevam. *A linguagem harmônica da Bossa Nova*. São Paulo: UNESP, 2002.

PERIERA, Marcos. *Ritmos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Garbolights, 2007.

SÉVE, Mario. *Vocabulário do Choro: Estudos e composições*. Rio de Janeiro.

5.3. Orientações Metodológicas

A metodologia busca refletir formatos de aula e atividades pedagógicas que contemplem tanto a teoria quanto a prática musical contidas nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos dos cursos do CEP-Escola de Música de Brasília.

As aulas do **Eixo Instrumento e Estilos** acontecem em dois formatos: individual e coletivo.

A **aula individual** promove atendimento personalizado ao estudante, o qual recebe um acompanhamento dirigido ao uso do instrumento musical, buscando-se promover sua expressividade e personalidade musicais.

As aulas instrumentais exploram o diagnóstico de adequação física ao instrumento, característica de cada estudante, e a superação de desafios graduais, seja de caráter interpretativo ou técnico.



A **aula coletiva** destina-se a promover o estudo dos aspectos cognitivos e motores relacionados ao instrumento, bem como experiência de performance musical em grupos e pode ocorrer com um ou mais professores. Neste caso, além do professor de instrumento respectivo do estudante, pode haver a participação do professor correpetidor, o qual provê o suporte à interpretação musical.

As aulas do **Eixo Teoria Aplicada** consistem na exposição de temas teóricos e sua respectiva associação com a prática musical, explorando, para tanto, exercícios teórico-práticos, de percepção aural (apreciação musical) e de execução musical (realização de solfejo, ritmo, improvisação e harmonização). Os conceitos musicais teóricos são expostos à medida que conceitos aurais são vivenciados. A contextualização da música é exposta ao estudante por intermédio de aulas de História da Música e do Instrumento, ao mesmo tempo em que é inserida nas aulas práticas. Um banco de exercícios escritos e de percepção musical (com gabaritos) está acessível aos estudantes, por meio do sítio oficial do CEP-EMB, com vistas ao treinamento constante.

As aulas do **Eixo Performance** reúnem estudantes do mesmo nível ou níveis distintos, de mesmo instrumento ou instrumentos distintos e promovem orientação que inclui experiências conjuntas, nas quais o estudante pode exercitar a observação mútua, a crítica, a autocrítica e a legitimação de seu espaço social musical. As aulas incluem tanto o estudo e execução conjunta dos repertórios musicais acessíveis aos respectivos níveis de habilidade instrumental, quanto apresentações coletivas e/ou individuais que simulam as experiências das situações usuais do mundo do trabalho.

As aulas do **Eixo Performance** acontecem em dois formatos: pequenos grupos e grandes grupos.

Para os **Pequenos Grupos**, as aulas se concentram na execução de repertório musical e detêm-se em aspectos musicais interpretativos. As aulas podem ser trabalhadas com mais de um professor ao mesmo tempo: o professor orientador do componente curricular e o professor correpetidor que venha a compor o pequeno grupo. Desta categoria fazem parte componentes curriculares tais como Música de Câmara, Prática de Conjunto, Correpetição com Instrumento Acompanhador, Prática de Repertório com Piano, Preparação para Recital, entre outras.

Para os **Grandes Grupos**, as aulas também se concentram na execução de repertório musical e em aspectos musicais interpretativos. Os professores com formação em Regência Musical assumem o papel de regentes. Além do professor regente, outros professores atuam como orientadores nos aspectos técnicos específicos de cada naipe. Desta forma, é possível a atuação de vários professores orientadores em cada grupo. As aulas são exclusivamente práticas, sob o formato de ensaio musical, e incluem apresentações públicas. Os componentes curriculares nesta categoria acontecem nas bandas, orquestras e coros da Escola.



As aulas do **Eixo de Atividades Complementares** acontecem em vários formatos: individuais, coletivos, *workshops*, palestras, concursos, oficinas, etc., proporcionando ao estudante componentes curriculares relevantes em sua formação musical, como musicografia digital, instrumento complementar, entre outros.

Tendo em vista a mútua complementaridade entre teoria e prática na atividade profissional do músico, a abordagem interdisciplinar dos componentes curriculares é essencial durante todo o itinerário formativo.

O curso oferece, ainda, várias atividades e desafios aos estudantes, tais como testes, audições, recitais didáticos, palestras, *workshops*, concursos e outros, promovendo seu desenvolvimento e o alcance dos objetivos específicos.

As atividades são registradas, formalmente, nos Diários de Classe ou, informalmente, em fichas e/ou caderno de anotações, ou opcionalmente através de gravações em vídeo e/ou áudio.

O CEP-EMB oferece ainda o Estudo Orientado - EO. Trata-se de um atendimento que auxilia o estudante na sua aprendizagem, atuando no suprimento de conteúdos de sala de aula, na ampliação de tópicos importantes para aprendizagens significativas, trazendo esclarecimentos profissionais e aprimoramentos na organização pessoal escolar. Com a possibilidade de um encontro semanal, professores recebem estudantes interessados nos temas planejados ou, ainda, estudantes encaminhados por seus professores de instrumento ou de teoria aplicada. Os EOs podem ser individuais ou em grupo, conforme demanda e planejamento do núcleo.

O CEP-EMB possui atendimento personalizado pelo Serviço de Orientação Educacional – SOE, para estudantes com necessidades educacionais. A orientação educacional atua no diagnóstico destas necessidades e faz o encaminhamento devido. Caso seja necessário, o estudante é encaminhado para o Núcleo de Educação Inclusiva – NEI. Este Setor presta o atendimento necessário previsto na legislação específica.

6. CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevê a possibilidade de incorporação de conhecimentos anteriores – e/ou ministrados por outras instituições – ao currículo do estudante que demonstrar a proficiência necessária, podendo este ser renivelado ao longo do curso.

O aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores far-se-á mediante requerimento do estudante interessado (formulário disponível na Secretaria Escolar) além da análise de currículo/histórico escolar e/ou exame de reconhecimento de saberes, a critério da Supervisão Pedagógica.



O aproveitamento pode ser total ou parcial, de acordo com análise gerenciada pela Supervisão Pedagógica. Cabe à Supervisão Pedagógica e à Direção, quando solicitada, designarem professores de áreas afins para análise do caso específico de aproveitamento de estudos e decidir sobre sua validade.

É permitido o aproveitamento de módulos ou de disciplinas cursadas em outras instituições, desde que:

- a) as ementas apresentadas contemplem no mínimo 75% do conteúdo previsto nas ementas das disciplinas correspondentes, vigentes neste CEP-EMB; e
- b) o estudante já as tenha concluído com aprovação na instituição de origem.

Todo o teor da análise e respectiva decisão ficarão arquivados na pasta do estudante.

7. CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem deverá ser: formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do estudante.

A avaliação verificará o reconhecimento de saberes do estudante.

A avaliação do CEP-EMB considera todas as experiências no processo de aprendizagem do estudante no decorrer do semestre, segundo os critérios de:

- a) assiduidade, pontualidade, participação e cumprimento das tarefas nas aulas;
- b) participação, frequência e nível de interesse em apresentações, audições, recitais didáticos, eventos e atividades diversas (palestras, *workshops* e concursos);
- c) desempenho na primeira e na segunda prova bimestral.

A nota da primeira avaliação bimestral é considerada como indicativo de desempenho, servindo para registrar o momento do estudante em seu percurso pedagógico, bem como orientar as partes envolvidas: professor e estudante, no estabelecimento das estratégias de ação pedagógica para o segundo bimestre.

A nota da segunda avaliação bimestral considera todos os critérios citados e equivale a avaliação final do semestre, priorizando a nota do professor do componente curricular.

O estudante que não realizar a primeira e/ou segunda prova bimestral poderá solicitar, por meio de requerimento disponível na Secretaria Escolar, a segunda chamada, no prazo de 05 (cinco) dias úteis a partir da data da prova mediante justificativa, e encaminha-lo para deliberação à supervisão pedagógica.

O resultado da avaliação final significa a promoção ou não do estudante ao semestre



seguinte no itinerário do seu curso.

São instrumentos de avaliação das provas bimestrais:

- a) testes escritos e/ou orais;
- b) provas práticas com a presença do professor do estudante ou de bancas com um mínimo de 02 (dois) professores integrantes sendo um o professor do estudante e os demais professores do núcleo ou de área afim;
- c) audições públicas com a presença do professor do estudante ou de bancas com um mínimo de 02 (dois) professores integrantes sendo um o professor do estudante e os demais professores do núcleo ou de área afim.
- d) ficha de avaliação contemplando os critérios acima citados.

As provas práticas ou audições públicas, relativas à primeira prova bimestral serão aplicadas em conformidade com o instrumento de avaliação escolhido pelo professor da disciplina.

Em se tratando da segunda prova bimestral, a deliberação feita a cada semestre por parte dos núcleos sobre aplicação ou não das bancas, deve ser observada para todos os estudantes do respectivo núcleo e curso.

Todo o procedimento de avaliação, incluindo o programa de conteúdos específicos e os critérios estabelecidos, deve ser comunicado ao estudante e/ou responsável no início do semestre.

Os resultados da avaliação serão registrados em fichas individuais do estudante e/ou diário de classe do professor, consignando-se em ata própria os casos especiais e comunicados ao estudante e/ou responsável ao final de cada nível e/ou semestre letivo.

Todo o procedimento de avaliação para fins de renivelamento, reconhecimento de créditos, certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, será de responsabilidade da supervisão pedagógica do CEP-EMB.

Aos estudantes diagnosticados com necessidades especiais e encaminhados ao NEI através do SOE, será assegurada a adequação curricular prevista em lei e conforme a necessidade específica.

Os resultados da avaliação dos estudantes do CEP-EMB deverão ser expressos por meio de notas, que variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).

Somente o resultado da avaliação final será arredondado, obedecendo a intervalos de 0,5 (cinco décimos), de acordo com o seguinte critério:

- I - nos intervalos de 0,01 a 0,24 e de 0,51 a 0,74 o arredondamento é para menos;
- II - nos intervalos de 0,25 a 0,49 e de 0,75 a 0,99 o arredondamento é para mais.



O CEP-EMB está passando por adequação a novo banco de dados em fase de elaboração, o qual irá alterar o sistema de registro de menções para a escala mencionada acima. Até que este novo sistema seja implantado, o registro de menções será realizado conforme abaixo:

- I - SS (Superior) para resultados obtidos entre 90 e 100% do aproveitamento pedagógico no nível frequentado;
- II - MS (Médio Superior) para resultados obtidos entre 70 e 89% do aproveitamento pedagógico no nível frequentado;
- III - MM (Médio) para resultados obtidos entre 50 e 69% do aproveitamento pedagógico no nível frequentado;
- IV - MI (Médio Inferior) para resultados inferiores a 49% do aproveitamento pedagógico no nível frequentado;
- V - II (Inferior) para frequência inferior a 75%;
- VI - SF (Sem Frequência) no caso de o estudante não possuir nenhuma frequência às aulas.

8. BIBLIOTECA, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

- Biblioteca com acervo específico e atualizado;
- Instrumentoteca com instrumentos musicais da Música Popular para aulas, ensaios, estudos individuais e apresentações;
- Musicoteca com acervo de partituras musicais, entre elas de Música Popular;
- Discoteca com acervo de Música Popular;
- Laboratório de informática com programas específicos da pedagogia musical.
- Salas de aula com espaço para grupos, devidamente equipadas com cadeiras sem braço, computador, sistema de som, quadro pautado e estantes de partitura;
- Duas salas para estudos individuais e coletivos;
- Auditórios para ensaios e apresentações musicais;
- Salas para as aulas teóricas com espaço para até 20 pessoas, equipadas com quadro branco, carteiras, armário, piano, televisão, data show e sistema de som;
- Salas de ensaios (Prática de Conjunto) equipadas com mesa de som, caixas amplificadas, microfones, cabos, pedestais, pianos digitais, baterias, amplificadores, computadores com programas específicos de música e impressoras;
- Salas para as aulas de Performance Musical e para apresentações, equipadas com mesa de som, caixas amplificadas, microfones, cabos, pedestais, pianos digitais, baterias, amplificadores;
- Estúdio de gravação;



- Salas para as aulas de Instrumento Harmônico Suplementar, com espaço para até 5 (cinco) pessoas e teclados e violões disponíveis;
- Laboratório didático: ateliê de música (Salas de aulas com capacidade para até 12 estudantes com acervo específico e atualizado, computador e data show);
- Salas grandes para as aulas de Performance Cênica, com piso adequado para trabalho corporal e equipamento de som.

9. PERFIL DO CORPO DOCENTE

Os professores das disciplinas do Eixo Instrumento e Estilos devem possuir formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura em Música ou Bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim. Devem, ainda, possuir domínio no VIOLÃO POPULAR e habilidades na execução e interpretação da Música Popular, comprovando tais habilidades mediante prova prática, aplicada pelo corpo docente do CEP-EMB.

Os professores das disciplinas do Eixo Teoria Aplicada e do Eixo Atividades Complementares devem possuir formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura em Música ou Bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, e experiência com aulas em grupos e domínio na docência das disciplinas ofertadas, comprovados mediante prova prática, aplicada pelo corpo docente do CEP-EMB.

Os professores das demais disciplinas do Eixo Performance devem possuir formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura em Música ou Bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, com prática em aulas em grupos instrumentais de Música Popular, comprovando tais habilidades mediante prova prática aplicada pelo corpo docente do CEP-EMB.

10. CERTIFICADO E DIPLOMAS A SEREM EMITIDOS

A certificação obedecerá aos critérios específicos relativos ao processo de avaliação da aprendizagem deste Plano de Curso. Após aprovação em cada módulo cursado o estudante terá direito a certificação parcial relativa ao módulo. Ao finalizar com aprovação o último módulo do itinerário formativo, o estudante receberá o Diploma de Conclusão do Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – VIOLÃO POPULAR.

ANEXO 2: e-mails

Google

hh@hamiltondeholanda.com

Gmail

ESCREVER

Entrada (1)
Com estrela
Importante
Enviados
Rascunhos (2)
Círculos
Notes
Pessoal
Viagem
Mais

Faça login para conversar com amigos

Fazer login

Hamilton de Holanda <hh@hamiltondeholanda.com>
para mim

Tive a oportunidade de estudar 2 ou 3 anos com o PA na Escola de Música de Brasília . Estudei violão e harmonia . Um pouco de improvisação, também . Mas o que mais aprendi, realmente, foi saber trilhar o caminho infinito das harmonizações e a atitude diante da profissão .

Acho que eu devia ter meus 13/14 anos e é justamente aquele momento em que o adolescente já não é mais criança, mas também não é adulto, é um período de dúvidas, de aprendizado e algumas decisões . Nas aulas com o PA, ele me falava sobre técnica de mão direita, técnica de mão esquerda, me passava exercícios de harmonia funcional, aqueles acordes com nona, décima primeira aumentada, sus4, entre outros . Ao mesmo tempo, me incentivava a aplicar o que eu aprendia na música que eu já fazia - eu já tocava bandolim desde os 5 anos de idade, tendo como base o Choro e o Samba . Foi nesse período que eu me aproximei mais da música de 3 grandes brasileiros : Baden Powell, João Gilberto e Tom Jobim . Fazia todo sentido estudar aqueles acordes com o PA e tirar as músicas deles . Me lembro bem que eu adorava tirar de ouvido e escrever algumas músicas do Tom Jobim, gravações de João Gilberto, e levar para que o PA corrigisse, me mostrasse outros caminhos, ou apenas pra tocar junto com ele na aula . Momentos inesquecíveis .

Ele sempre me incentivou a ser músico profissional . Eu me lembro que nessa época eu citava, sem muita convicção, que iria fazer vestibular para odontologia . O PA chegou a conversar com meu pai, dizendo que o que eu tinha que fazer era música, que eu tinha as ferramentas pra viver bem de música . Acho que, sem querer (querendo), ele me passou a exata atitude que é preciso ter para viver de música : entender as fronteiras entre o profissionalismo e o lúdico . Ou seja, ter sensibilidade e estar preparado pra todas as situações que a profissão nos coloca, sem perder a ternura, sem perder a ligação com a fantasia .

Serei sempre grato .

lulagalvao@ig.com.br

Pa

Entrada x

Lula Galvão <lulagalvao@ig.com.br>
para mim, Eudes

9 de abr

Oi Eudes,tudo bem?
Desculpa a demora.
Grande abraço.
Lula

Há Duas frases sobre a nobre arte de ensinar,de transmitir conhecimento e vivências,que traduzem a minha felicíssima experiência como aluno do Paulo André. A primeira é aquela famosa de Albert Einstein:

"A mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará ao seu tamanho original." Que me remete às primeiras aulas quando me ensinou,fascinado, as digitações e aplicações da escala diminuta,sua mais recente paixão (paixão,que é uma das características fundamentais dos grandes mestres),quando eu ainda não sabia nem a digitação da escala maior,o que foi determinante na minha forma de tocar e escutar. A outra frase,como constatação de tudo que, generosamente,me foi desvendado,é:

"Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência". (Henry Adams).

A minha influência foi além da musical,pois o grande aprendizado foi ter a consciência de que,antes de sermos músicos,somos seres humanos, temos que ser éticos,humildes e solidários.
Muito obrigado P.A.grande músico,mestre e amigo.

Eudes Carvalho <carvalho.eudes@gmail.com>
para Lula

13 de abr

Muito Obrigado Lula!

Atenciosamente Eudes Carvalho

ANEXO 3: Chorinho pra ele

23

Chorinho pra Ele

Hermeto Pascoal

Choro J.75

5 **A**

9

13

17 **To CODA**

21

© Copyright Som da Gente Ltda.
This edition © Copyright 2001 by Universal Edition, Inc. All rights reserved.

UE 70 045

25 B

26

27

28

29

30

31

32

33

34

D.S. AL CODA

D.S. FOR SOLOS ON [A]. AFTER SOLOS, TAKE 2ND. ENDING, PLAY [B] AND GO D.S. AL CODA (IN DOUBLE TIME)

35 B

36

37

38

(3VA SUPRA OPTIONAL)

ANEXO 4 Partitura da música Sampa de Caetano Veloso

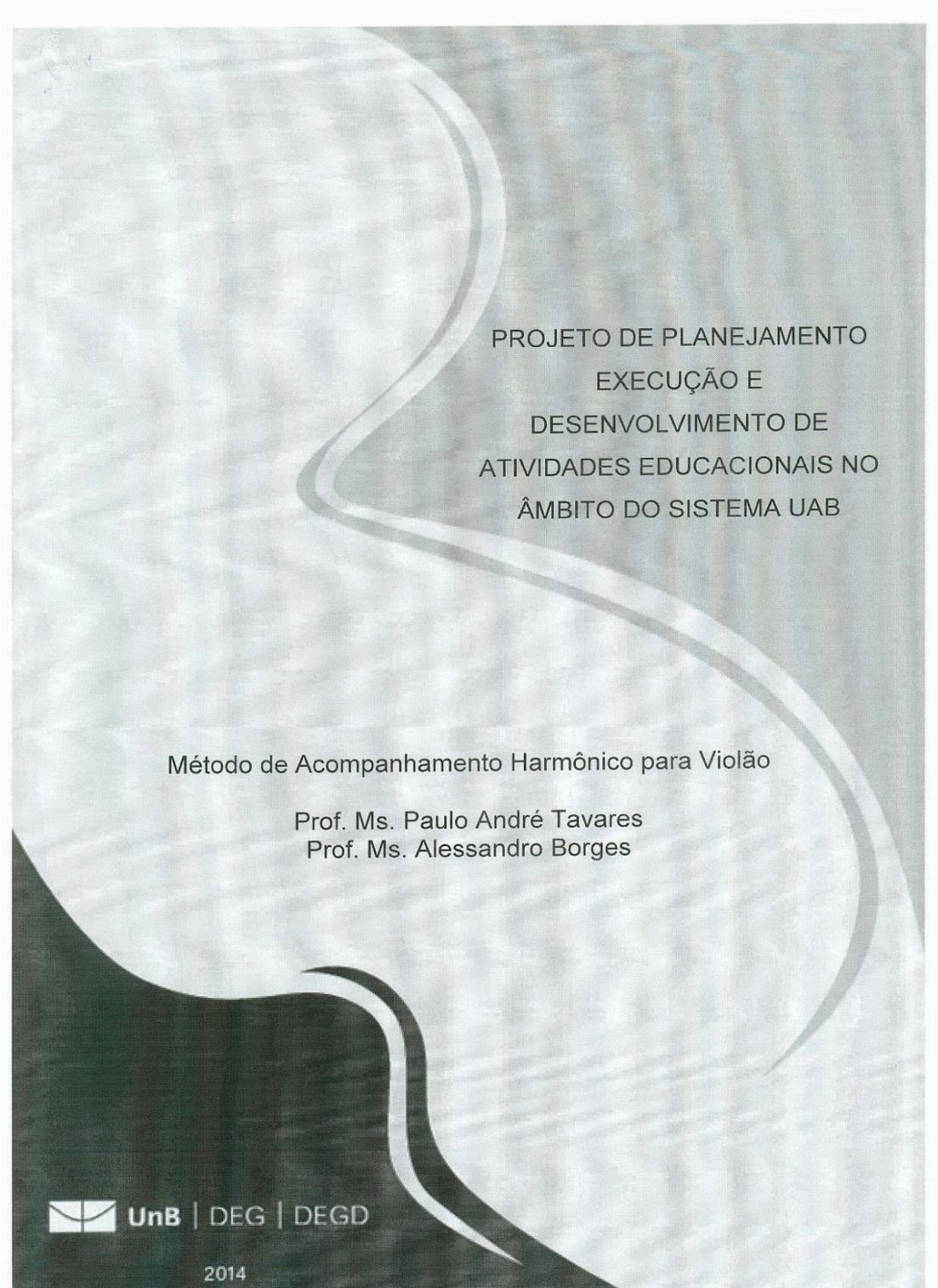
Sampa

CAETANO VELOSO

ANEXO 5: Placa em homenagens a ex-professores do Departamento de Música da UnB.



ANEXO 6: Projeto de Planejamento Execução e Desenvolvimento de Atividades Educacionais no Âmbito do Sistema UAB. Método de Acompanhamento Harmônico para Violão.





República Federativa do Brasil

Dilma Roussef

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Ivan Camargo

Decanato de Ensino de Graduação

Prof. Dr. Mauro Rabelo

Diretoria de Ensino de Graduação a Distância

Profª Drª Nara Pimentel

Equipe Gestão de Bolsas

Sandra Regina

Creuzirene Alves

Equipe Financeira e Administrativa

Fabiano Batista

Renato Aparecido

Grupo de Desenvolvimento e Acompanhamento Pedagógico

Débora Furtado

Ivan Carlos Pereira Gomes

Maria do Carmo Rigon

Projeto gráfico

Sanny Saraiva



APRESENTAÇÃO

Este projeto trata da descrição de atividades educacionais desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB da Universidade de Brasília e tem como objetivo o acompanhamento e avaliação das atividades executadas.

Todas as atividades desempenhadas deverão ter um coordenador responsável pelo projeto e um gestor responsável no âmbito da DEGD que acompanhará a execução dos processos.

Profª Dra. Nara Maria Pimentel
Diretora de Ensino de Graduação a Distância
Coordenadora Geral UAB/UnB



PROJETO DE PLANEJAMENTO EXECUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DO SISTEMA UAB

1. TÍTULO DO PROJETO :

Método de Acompanhamento Harmônico para Violão

2. OBJETIVOS DA PRODUÇÃO

- disponibilizar Método de Acompanhamento Harmônico para Violão - estado fundamental e inversões, o qual torna o aluno capaz de executar cifras dos diversos *songbooks* e acompanhamento do cancionário popular brasileiro.

;

3. PÚBLICO-ALVO

Alunos de graduação do curso de Licenciatura em Música a distância e presencial.

4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Projeto Gráfico

1) Elaboração do texto base para livro/DVD pelos professores Ms. Alessandro Borges (professor responsável pela disciplina de Instrumento Principal Violão) e Ms. Paulo André ;

2) Envio do material à Profa Esli Barbosa responsável pela musicografia (digitação de partituras), digitação e diagramação;

3) Com o arquivo em versão digital em formato *in designer*, o referido material segue para a Equipe Pedagógica da DEGD (Debora e Sanny) que será responsável pela criação da identidade visual;

4) As sugestões propostas pela Equipe Pedagógica da DEGD, serão analisadas e complementadas com características do material (definição de tamanho, papel, formato, espiral ou brochura, gramatura etc, contanto com o parecer dos professores Paulo André Tavares, Alessandro Borges e Coordenação Pedagógica do Curso de Licenciatura em Música a distância;

5) A professora Esli realização a revisão musicográfica de todo o material;

6) A Equipe Pedagógica da DEGD realizará a revisão ortográfica;

7) Os professores Paulo André Tavares, Alessandro Borges e Coordenação Pedagógica do Curso de Licenciatura em Música a distância provarão os ajustes finais. Caso não aprovem todo o material, este retornará aos revisores;



8) A Equipe Pedagógica da DEGD encaminhará o material para impressão;

9) Após a finalização do processo, o material será distribuído aos alunos.

O colaborador Wladmir será responsável por colocar as etapas de gravação no do áudio que acompanhará a apostila/livro..

1. DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS

Tipo	Quantidade	Compartilhado outras IES
Áudio		
Vídeo	500	Sim
Impresso	500	Sim
E-book		

Esta tabela deverá ser preenchida de acordo com o tipo de material a ser produzido contemplando todos os materiais.

2. RECURSOS HUMANOS ENVOLVIDOS

O projeto contará com a participação:

Livro:

- Professor Ms. Paulo André Tavares (professor-autor);
- Professor Ms Alessandro Borges Cordeiro (organizador);
- Professora Esli Barbosa - musicografia (digitação de partituras);
- Professora Denise Campos de Moraes (revisão música gráfica);
- Regina Galante Reis (apoio pedagógico de produção de material didático).
- Equipe Pedagógica da DEGD;

DVD –

- áudio: Wladmir Barros (responsável pelo estúdio no Dep.de Música)
- cinegrafista
- edição de vídeos



3. CURRICULO LATTES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS (Link)

Professor Ms. Paulo André Tavares

Professor Ms Alessandro Borges Cordeiro

<http://lattes.cnpq.br/5368745213763712>

Professora M.^a Simone Lacorte Recova

<http://lattes.cnpq.br/9555188505567445>

Professora Esli Oliveira Barbosa da Silva

<http://lattes.cnpq.br/9049831248604277>

Eudes de Carvalho Braga

<http://lattes.cnpq.br/4697593799345226>

Regina Galante Reis

<http://lattes.cnpq.br/8449413717169525>

4. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

	2014						2015						
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	jun	julho
Orientação da Equipe		X	X										
Produção do Material				X	X	X	X	X	X	X			
Musicografia									X	X	X		
Gravação DVD										X			
Produção do DVD											X	X	
Revisão Material									X	X	X		
Gráfica												X	
Lançamento													X

30 hs



IMPACTOS DA ATIVIDADE (objetivo com foco no aluno)

O objetivo geral do referido projeto é tornar o aluno capaz de executar cifras dos diversos *songbooks* e acompanhamento do cançãoeiro popular brasileiro.

COORDENADOR(ES) DA ATIVIDADE

Os professores responsáveis pela coordenação das atividades deste projeto são: Professor Paulo Marins (Coordenador do Curso), Professora Uliana Ferlim (Coordenadora de Tutoria), Professora Simone Lacorte (Coordenadora Pedagógica) e Regina Galante Reis (apoio pedagógico de produção de material didático).

Prof.ª Simone Lacorte Recova
Coordenadora de Tutoria
Coordenadora Pedagógica
Curso de Música Popular Brasileira
RAVUB1205

Responsável pelo Acompanhamento na
Diretora de Ensino de Graduação a
Distância

Prof.ª Dra. Nara Maria Pimentel
Diretora de Ensino de Graduação a
Distância