



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Programa de Pós - Graduação em Música

**O ensino do saxofone popular na graduação em música da
UFPB: estratégias e processos didático-pedagógicos**

Katyucha Góis da Silva

João Pessoa
Novembro/2016



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Programa de Pós - Graduação em Música

**O ensino do saxofone popular na graduação em música da
UFPB: estratégias e processos didático-pedagógicos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Música da Universidade Federal da
Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Música, área de
concentração em Educação Musical, linha de
pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Katyucha Góis da Silva

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida

João Pessoa

Novembro/2016

S586e Silva, Katyucha Góis da.

O ensino do saxofone popular na graduação em música da UFPB: estratégias e processos didático-pedagógicos / Katyucha Góis da Silva. - João Pessoa, 2016.

247f. : il.

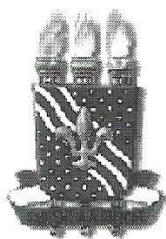
Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCTA

1. Música. 2. Educação musical. 3. Ensino de saxofone. 4. Música popular. 5. Ensino superior - música.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **“O ensino do saxofone popular na graduação em música da UFPB: estratégias e processos didático-pedagógicos”.**

Mestrando(a): **Katyucha Góis da Silva**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Cristiane Almeida

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Orientadora/UFPE/UFPB

Luis Ricardo Silva Queiroz

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Membro Interno/UFPB

Carla Pereira dos Santos

Prof.^a Dr.^a Carla Pereira dos Santos
Membro Externo ao Programa/UFPB

João Pessoa, 30 de Novembro de 2016.

*Música é emoção e está dentro de nós; no
correr do sangue pelas veias, soa tão alegre
ou triste, quanto o pulsar de nosso coração.
Antes de nós, ela já existia nos céus, feita
pelos anjos que adoravam ao Senhor e
quando tudo acabar, ela continuará
magnífica, delirante, qual não posso
imaginar.*

Katyucha Góis

RESUMO

O objetivo geral do presente trabalho é compreender as estratégias e os processos didático-pedagógicos, utilizados nas aulas de Saxofone (perfil popular), do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Os objetivos específicos adotados para esta pesquisa são identificar como o professor seleciona e organiza os conteúdos técnico-interpretativos do saxofone, identificar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo mesmo em suas aulas, e relacionar tais conteúdos e estratégias didático-pedagógicas ao processo de formação dos estudantes. Para obter a resposta de nossos objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que adotou a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel como principal base teórica, apoiada por definições de contexto e práticas formais e informais de ensino e aprendizagem. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante, e a pesquisa documental. Ao final da pesquisa, percebemos que o professor estrutura a disciplina de saxofone popular em dois eixos principais - o nivelamento técnico e o estudo do repertório voltado para a improvisação - fazendo um amplo estudo técnico e interpretativo que adota as escalas e os intervalos como conteúdo base. Nesse trabalho, o professor desenvolve o aprimoramento técnico de seus alunos a partir de um extensivo estudo de métodos e escalas, mas não se restringindo a simples reprodução desse material, e sim adotando estratégias moldadas a partir da realidade dos alunos, de forma a estimulá-los a refletir e participar de sua própria formação. Na disciplina, os conteúdos estão organizados de forma gradativa e de maneira a facilitar o relacionamento entre eles e, também, a aquisição, por parte dos alunos, da habilidade de improvisar, oferecendo os subsídios necessários para que seus alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa. Ao término do trabalho, concluímos que as estratégias didático-pedagógicas, utilizadas pelo professor Heleno Feitosa em suas aulas, são permeadas de práticas formais e informais de ensino, tornando a aprendizagem do saxofone popular na UFPB contextualizada com a realidade do músico popular, propiciando uma consistente formação profissional a seus alunos.

Palavras chave: Música, Educação musical, Ensino de saxofone, Música popular, Ensino superior - música.

ABSTRACT

The current work aims at understanding the didactic-pedagogical strategies and processes used in saxophone lessons (popular style) in the undergraduate degree at the Federal University of Paraíba. The specific goals of this research are: identifying how the teacher selects and organizes the saxophone technical-interpretative contents, identifying the didactic-pedagogical strategies used in his classes, and relating such contents and didactic-pedagogical strategies to the students' education process. In order to obtain answers to our questions, we carried out a bibliographical research, in which we used the significant learning theory by David Ausubel as the main theoretical pillar, supported by definitions of context and formal and informal teaching and learning practices. The tools employed for data collection were semi-structured interviews, participant observation, and documental research. At the end of the research, we perceived that the teacher designs the popular saxophone discipline upon two main axes – technical placement and the study of repertoire focused on improvisation – thus carrying out a deep technical and interpretative study which regards scales and intervals as basic contents. In this work, the teacher develops the technical enhancement of his pupils from an extensive study of methods and scales, however not merely reproducing such material, but employing strategies designed to meet each student's reality, intending to motivate them to reflect and take part in their own education. In this discipline, the contents are organized in a graded manner in order to make the link between them stronger, besides the acquisition of improvising skills by the students, providing them with the necessary resources so that their students take part in meaningful learning. At the end of our work, we concluded that the didactic-pedagogical strategies, used by teacher Heleno Feitosa in his lessons, are permeated by formal and informal teaching practices, making popular saxophone learning at Federal University of Paraíba more contextualized, regarding the popular musician daily basis, providing his students with more consistent professional development.

Keywords: Music, Music education, Saxophone lessons, Popular music, High Education - music.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. CAPÍTULO I – CONSTRUINDO A PESQUISA	12
1.1 Primeiros encaminhamentos	12
1.2 Instrumentos de coleta de dados	13
1.3 Realização da coleta de dados	15
1.3.1 Ética	15
1.3.2 Coleta	16
1.4 Processo de análise dos dados	23
1.5 Contextualização do meu campo de pesquisa	24
1.5.1 Os Cursos de saxofone da Universidade Federal da Paraíba - UFPB	24
1.5.2 O Curso de Licenciatura em Música da UFPB	25
1.5.3 O perfil dos indivíduos observados	37
1.5.3.1 Aluno Israel	38
1.5.3.2 Aluno Alex	38
1.5.3.3 Aluno Marcos	39
1.5.3.4 Aluno Márcio	39
1.5.3.5 Aluno Fernando	39
1.5.3.6 Professor Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha)	40
2. CAPÍTULO II – O SAXOFONE	42
2.1 Adolphe Sax e seu invento	42
2.2 Algumas características do saxofone	47
2.2.1 A família do saxofone	47
2.2.2 Um instrumento transpositor	52
2.2.3 As partes do saxofone	54
2.3 A trajetória de divulgação do saxofone	59
2.4 A chegada do saxofone ao Brasil e nas universidades brasileiras	62
2.5 O saxofone e a música popular na academia	67
3. CAPÍTULO III – MÚSICA POPULAR E APRENDIZAGEM	72
3.1 Entendendo o trajeto do conceito música popular	72
3.2 As diferentes práticas e contextos	76

3.2.1 Definindo os contextos de ensino/aprendizagem	78
3.2.2 Definindo as práticas de ensino/aprendizagem	79
3.3.1 Conceitos introdutórios da teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel	83
3.3.2 Teoria de aprendizagem de D. Ausubel	84
3.3.2.1 Processo de assimilação	88
3.3.2.2 Aprendizagem significativa subordinada, superordenada e combinatória.....	91
3.3.3 Outros aspectos importantes da teoria de D. Ausubel.....	93
3.3.4 Teoria de ensino de D. Ausubel.....	97
3.3.5 Últimas observações.....	104
4. CAPÍTULO IV – O ENSINO DO SAXOFONE POPULAR NA UFPB.	106
4.1 Organização prévia da disciplina	106
4.2 Procedimentos metodológicos de ensino	120
4.2.1 Trabalhando os conteúdos técnicos e interpretativos a partir do método de Eric Marienthal	120
4.2.2 Escalas e intervalos	135
4.2.3 Improvisação	144
4.2.4 Outras observações metodológicas	156
4.3 Perspectivas de ensino e aprendizagem.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	198
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

O ingresso do saxofone no ensino universitário se deu a partir de 1981, quando a Universidade de Brasília (UnB) criou a primeira graduação em saxofone do país, tendo como seu primeiro aluno, formado no curso, o saxofonista Dilson Florêncio (SCOTT JÚNIOR, 2007, p. 197 - 198). Desde então, várias outras universidades do país foram abrindo as portas para o instrumento. Os primeiros cursos foram os bacharelados em música, e de acordo com Archibal Scott Júnior (2007), até a realização de sua pesquisa, a maioria deles adotava o repertório erudito europeu como principal seleção musical a ser trabalhada. Atualmente, com o progressivo ingresso da música popular nas universidades brasileiras, essa realidade tem gradativamente mudado e novos currículos têm sido montados para que o saxofonista possa estudar na graduação, além da música erudita, a música popular.

Alguns exemplos dessa realidade podem ser vistos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que dispõe de um curso de Música Popular com habilitação em saxofone, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que oferece a habilitação de saxofone no curso de Bacharelado em Música permitindo que seus alunos transitem pela música de concerto, assim como pela música popular e especialmente pelo *jazz* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2016; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016). Outros exemplos são o curso de Música Popular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que oferece habilitação apenas em saxofone, e o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição em que se realizou esta pesquisa, que oferece a habilitação de saxofone com perfil popular (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c; BRASIL, 2016).

Diante de tais mudanças no país quanto à trajetória educativa no ensino superior do instrumento em questão, de motivações pessoais como saxofonista, e com o intuito de fomentar futuras discussões, realizamos o presente estudo com o objetivo geral de compreender as estratégias e os processos didático-pedagógicos, utilizados nas aulas de Saxofone (perfil popular), do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Adotamos como objetivos específicos para esta pesquisa identificar como o professor seleciona e organiza os conteúdos técnico-interpretativos do saxofone, identificar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo mesmo em suas aulas, e relacionar tais conteúdos e estratégias didático-pedagógicas ao processo de formação dos estudantes.

O saxofone é um instrumento de grande inserção na música popular brasileira; esse fato é facilmente comprovado, ao observarmos a quantidade de grupos que o utilizam, em

diferenciadas formações instrumentais. A Paraíba, por exemplo, abriga um grande número de saxofonistas que atuam como músicos solistas, e/ou de bandas (civis e militares), e/ou como professores, o que conseqüentemente gera diferentes contextos de ensino e aprendizagem do instrumento. Diante de tal realidade e observando os objetivos propostos para esta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o percurso de ensino e divulgação do saxofone, a trajetória do conceito de música popular, as práticas de ensino e aprendizagem em diferentes contextos e também sobre o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, com o intuito de desenvolver nosso estudo de forma contextualizada com a área educacional e obter subsídios teóricos para nossa discussão.

Em meio aos diversos aspectos que a literatura traz a respeito do ensino e da aprendizagem, considerar a realidade do estudante foi um ponto que muito chamou nossa atenção. Essa questão leva a reflexões sobre a necessidade de contextualização do conteúdo apresentado, com a realidade vivida pelo aluno, através de uma valorização dos conhecimentos prévios do mesmo, caracterizando uma aprendizagem prazerosa, eficaz e, conseqüentemente, duradoura. Essa importância se dá devido ao significado que cada indivíduo confere à música que escuta em seu entorno social. Relacionando essa questão à aprendizagem musical, Margareth Arroyo nos diz:

Vale observar que as dimensões sociais, cognitivas e psicomotoras estão integradas na experiência musical. A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de rede de significados [...]. Esses significados dão sentido ao fazer musical e parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem. Psicológica e socialmente fazem sentido. (ARROYO, 1999, p. 178).

Conforme aponta Queiroz (2013, p. 100), “a música como expressão cultural é um veículo universal de comunicação, haja vista que todas as sociedades realizam práticas musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos da cultura”. Dessa forma, podemos dizer que todo ser humano mantém relações significativas com a música, seja como produtor ou como ouvinte da mesma. Diante disso, se faz necessário considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a aula, para que o processo de formação dos mesmos ocorra de maneira significativa.

Contudo, vale ressaltar que é importante não permanecer unicamente na valorização da realidade do estudante, seja ele de saxofone ou de qualquer outro instrumento, mas dar subsídios ao mesmo para ampliar seus horizontes musicais, abarcando a diversidade cultural

do país e do mundo, porque como relata Queiroz (2004, p. 102) “Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção.” Diante de tais reflexões, compreendemos que um processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido de forma equilibrada quanto à utilização de conhecimentos prévios e conhecimentos novos, é a melhor maneira para a ocorrência de uma aprendizagem significativa.

Além da revisão bibliográfica já anunciada, para a realização desta pesquisa, nós também fizemos uma pesquisa documental e adentramos a realidade investigada por meio de observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Os documentos utilizados para realizar a pesquisa documental foram o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música e os Planos de Curso da disciplina Saxofone (perfil popular). Ao todo foram realizadas vinte e sete observações. Elas se deram em dois momentos, os quais são descritos no capítulo que trata da metodologia do trabalho. Seis indivíduos foram observados e entrevistados, o professor Heleno Feitosa Costa Filho e os cinco alunos a quem ele ministrava as aulas da disciplina investigada, durante o período em que estivemos em campo.

A dissertação que resultou da referida pesquisa foi organizada em quatro capítulos, dos quais o primeiro traz o detalhamento dos procedimentos metodológicos referidos acima. No Capítulo II, com o intuito de contextualizar o leitor quanto a algumas peculiaridades técnicas e históricas do instrumento aqui em questão, optamos por trazer informações sobre a história da invenção do saxofone e de seu inventor, assim como alguns fatos referentes à divulgação desse instrumento e sua chegada nas universidades brasileiras.

No Capítulo III, explanamos acerca das mudanças conceituais do termo música popular, e explicitamos as definições que serão utilizadas neste trabalho, referentes a contextos formal, não formal, informal e as práticas de ensino que ocorrem neles. Mas, além disso, apresentamos a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel, a qual foi nossa principal base teórica de análise. No Capítulo IV, descrevemos e analisamos os dados coletados em nossa pesquisa de campo. Finalizando, tecemos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

CONSTRUINDO A PESQUISA

O presente capítulo se propõe a descrever e refletir a respeito das escolhas, e dos processos metodológicos utilizados durante a realização deste trabalho, assim como, sobre as características do universo pesquisado. Aqui apresentamos a fundamentação teórica de nossas escolhas metodológicas, descrevemos como ocorreu a nossa pesquisa em campo, especificando as datas e todos os imprevistos, e relatamos o desenvolvimento do processo de análise dos dados coletados. Além disso, trazemos uma contextualização do nosso campo de pesquisa, expondo algumas características do curso em que a disciplina investigada é administrada e apresentando algumas peculiaridades dos indivíduos envolvidos. Com tais informações pretendemos situar o leitor quanto ao problema investigado, e sobre os processos utilizados para obter sua resposta.

1.1 Primeiros encaminhamentos

Para se pensar em pesquisa, primeiramente se faz necessário entender que

[...] duas correntes paradigmáticas [...] têm norteado a pesquisa científica no decorrer de sua história. Tais correntes se caracterizam por duas visões centrais que alicerçam as definições metodológicas da pesquisa em ciências humanas nos últimos tempos. São elas: a visão realista/objetivista (quantitativa) e a visão idealista/subjetivista (qualitativa) (QUEIROZ, 2006, p. 88).

Em uma investigação científica, partindo das questões que norteiam o trabalho é possível ao pesquisador escolher utilizar uma, ou as duas abordagens simultaneamente. Quanto a essa escolha, Goldenberg (2004, p. 14) afirma que “O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar [...]”. Sendo assim, refletindo sobre as questões levantadas, adotamos apenas a abordagem qualitativa para a realização de nossa pesquisa, por compreender que as especificidades do presente objeto de estudo, adequam-se satisfatoriamente a esta forma de tratamento, tendo em vista que “a base do paradigma qualitativo está na ‘interpretação’ de uma dada realidade sociocultural, e não especificamente na ‘quantificação’ dessa realidade” (QUEIROZ, 2006, p. 90), como acontece no paradigma quantitativo.

Como dito anteriormente na introdução deste trabalho, o objetivo geral a ser alcançado neste estudo foi compreender as estratégias e os processos didático-pedagógicos, utilizados nas aulas de Saxofone (perfil popular), do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Dessa forma, pela própria natureza do problema de pesquisa, optamos por desenvolver sua investigação dentro da perspectiva do estudo de caso, tendo em vista que o mesmo “[...] enfatiza o conhecimento do particular.” (ANDRÉ, 2010, p. 26)

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. (GOLDENBERG, 2004, p. 33–34)

1.2 Instrumentos de coleta de dados

Os processos metodológicos na realização de uma pesquisa devem ser escolhidos a partir do problema que se investiga. Portanto, tendo em vista que o presente estudo se encontra dentro do paradigma qualitativo, constituindo-se como um estudo de caso focado em uma prática educativa, fez-se necessário a realização de uma pesquisa bibliográfica, de uma pesquisa documental e o ingresso da pesquisadora na realidade estudada por meio de observações e entrevistas.

Nossas observações foram realizadas de maneira pessoal, ou seja, com a pesquisadora estando presente em todas as aulas. Com isso, consideramos que nossas observações foram participantes, pois mesmo não tocando saxofone no decorrer das aulas, devido a nossa presença em sala, tanto o professor como os alunos se comunicavam conosco em vários momentos, fazendo com que participássemos da mesma. A observação participante é

[...] uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e re-construído a cada momento. (FERNANDES, 2015, p. 490)

As observações participantes desta pesquisa procuraram compreender como se dava o processo de ensino na realidade investigada, tendo em vista que na pesquisa qualitativa a observação “[...] privilegia a interpretação do fenômeno, sem procurar chegar a conclusões “verdadeiras”, mesmo que leve em conta informações objetivas ou quantitativas sobre ele.” (FREIRE, 2010, p. 29). Para registrá-las, recorreremos às gravações em áudio, por entender que “[...] [esse] registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir [...] [escutá-los novamente], reexaminando seu conteúdo.” (ZAGO, 2003, p. 299). Mas, além das gravações, também fizemos anotações em um diário de campo sobre nossas compreensões, dúvidas, reflexões, entre outros, que surgiram diante de situações específicas durante o período em campo, para complementar e esclarecer os dados coletados.

Para contribuir no processo de interpretação do fenômeno estudado, realizamos nossa pesquisa documental entendendo que o

“Documento” é um termo geral para uma impressão deixada em um objeto físico, por um ser humano. A pesquisa pode envolver a análise de fotografias, filmes, vídeos, slides e outras fontes não-escritas, todas podendo ser classificadas como documentos, mas o tipo mais comum em pesquisa educacional são as fontes impressas ou manuscritas [...] (DUFFY, 2008, p. 109).

Partindo dessa compreensão, realizamos uma análise do Plano de Curso da disciplina de saxofone (perfil popular), objetivando identificar a seleção dos conteúdos, materiais didáticos e a abordagem que é previamente estipulada, e do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPCLM) da UFPB, com o intuito de melhor entender a organização do curso que a disciplina em questão está inserida.

Refletindo sobre os objetivos específicos propostos pela pesquisa, concluímos que era necessário realizar entrevistas com o professor Heleno Feitosa e com seus alunos. Diante disso, para a realização desse processo de coleta optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada. A escolha por essa categoria se deu por ela ser capaz de nos proporcionar uma melhor condução das mesmas, tendo em vista que,

Estas entrevistas organizam-se em torno de perguntas ou roteiros, que representam os tópicos a averiguar. Guardam, neste sentido, certa similaridade com a entrevista estruturada, especialmente pelo fato de conterem questões previamente estabelecidas e por se delimitarem a um centro de interesse. Distanciam-se desta, no entanto, porque não há uma sequência muito estandardizada nem um controle muito rígido da postura do entrevistador, o que permite que se mantenha uma comunicação mais livre

entre o pesquisador e o entrevistado e que se realizem acertos de rota diante de situações inesperadas. (TURA, 2003, p. 199)

Com tais características, a entrevista semiestruturada nos permitiu seguir nosso roteiro de perguntas com maior liberdade, o que facilitou o desenvolvimento de um diálogo espontâneo com os entrevistados. As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, tendo em vista que “A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização.” (ZAGO, 2003, p. 299).

As entrevistas foram realizadas, com o intuito de compreender quais e o porquê da escolha dos conteúdos e das estratégias metodológicas, utilizadas pelo professor Heleno Feitosa, na realização de suas aulas. Além disso, durante as entrevistas procuramos relacionar tais conteúdos e estratégias didático-pedagógicas ao processo de formação dos estudantes e esclarecer situações presenciadas durante as observações e as informações contidas nos documentos analisados, assim como outras questões que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

1.3 Realização da coleta de dados

1.3.1 Ética

Para se realizar uma pesquisa é necessário que seus processos estejam de acordo com várias normas acadêmicas preestabelecidas, nas quais os princípios éticos também se inserem. Ilari (2009, p. 177) ressalta que “[...] o pesquisador deve informar seus participantes sobre os objetivos e métodos da pesquisa, através da explicação oral e de um documento escrito, conhecido como termo de consentimento, que deve ser assinado pelo participante no início da coleta de dados.”

Pensando nessas questões, inicialmente se perguntou ao professor Heleno Feitosa, por meio de conversas informais, se seria possível realizar tal pesquisa e ele prontamente concordou. Após sua aceitação, todos os trâmites necessários para a realização do projeto foram efetivados, e antes do início da coleta de dados entregamos ao professor uma Carta de Apresentação (APÊNDICE A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B)

A Carta de Apresentação estava assinada pela orientadora deste trabalho e nos encaminhava formalmente para realizar esta pesquisa. Quanto ao Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido, ao entregá-lo, nós explicitamos verbalmente os objetivos e os encaminhamentos da pesquisa ao professor antes que ele o assinasse. Posteriormente, entregamos outro Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) para ser assinado por cada um de seus cinco alunos, na primeira aula observada dos mesmos, explicitando verbalmente, além dos objetivos e encaminhamentos da pesquisa, que seus nomes permaneceriam anônimos, como sugere Gibbs (2009, p 30), recebendo para este fim, pseudônimos de identificação.

1.3.2 Coleta

Ao ingressar na realidade investigada, o pesquisador precisa assumir a atitude de estranhamento. Essa atitude pode ser entendida por “(a) *transformar o exótico no familiar* e/ou (b) *transformar o familiar em exótico [...]*” (DAMATTA, 1978, p. 28, grifos do autor), com o intuito de compreender a situação investigada, a partir da perspectiva e do contexto dos indivíduos observados. Sendo assim, partindo do pressuposto que a obtenção de dados por diferentes ângulos é uma maneira de contribuir na interpretação do objeto investigado, de forma mais próxima à realidade, por proporcionar ao pesquisador uma visão dos dados a partir de perspectivas diferentes, como já exposto no trabalho, executamos nossa coleta de dados de três maneiras distintas.

No decorrer das observações, para a realização da pesquisa documental, obtivemos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música com o coordenador do curso, e os Planos de Curso da disciplina Saxofone (perfil popular) (ANEXO A), com o professor Heleno Feitosa. Durante as observações também realizamos as entrevistas semiestruturadas que havíamos planejado. Procurando não nos estendermos muito, as entrevistas tiveram duração média de trinta a cinquenta minutos, e ocorreram na própria UFPB, logo após as aulas da disciplina investigada e nos dias especificados no QUADRO 1. Para consulta do leitor, disponibilizamos os roteiros das mesmas nos APÊNDICES D e E desta dissertação. Além das entrevistas, outros esclarecimentos foram solicitados aos indivíduos investigados, por meio de conversas informais que ocorreram no decorrer do processo. Esses esclarecimentos não se configuraram em entrevistas, tendo em vista o nível de informalidade dos mesmos.

QUADRO 1: Dias de realização das entrevistas.

Prof. Heleno	02/12/15
Aluno Fernando	02/12/15
Aluno Israel	04/12/15
Aluno Marcos	04/12/15
Aluno Márcio	30/03/16
Aluno Alex	20/04/16

Fonte: Da autora.

Quanto à observação, salientamos que ela é uma técnica indispensável na realização de um estudo de caso qualitativo. Por meio dela é possível ao pesquisador, tomar nota e refletir sobre todas as atividades e relações que se estabelecem no decorrer da ação estudada. No entanto, existe o problema referente “[...] à determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada.” (VIANNA, 2007, p. 10) Diante disso, o investigador precisa estar atento a tudo que se passa no ambiente, inclusive as informações não verbais, para que ele possa compreender de fato a realidade investigada. “Como o efeito do observador tende a se atenuar com a continuidade da observação, cabe planejar a coleta de dados com continuidade e por um tempo adequado para obter dados mais confiáveis.” (PENNA, 2015, p. 133)

Com base nestas reflexões, no início do período 2015.1 do calendário da graduação da UFPB, enquanto estávamos cursando o 2º Semestre de nosso mestrado, planejamos realizar nossa observação participante durante todo o período de 2015.2. Nos dois primeiros meses de pesquisa em campo, pretendíamos observar as aulas de todos os alunos do professor Heleno Feitosa na disciplina de saxofone (perfil popular). Após esse período, pretendíamos escolher dois desses alunos, a partir de critérios que seriam definidos durante o primeiro momento de observação, para permanecer observando por mais dois meses, ou seja, até o final do semestre.

Diante de nossos objetivos específicos, nossa maior atenção estava voltada para as práticas de ensino do professor Heleno Feitosa. Mesmo assim, planejamos realizar nossa observação participante dessa maneira, com o intuito de proporcionar maior confiabilidade (FREITAS, *et. al.* 2000, p. 108) aos dados, mas também contribuir na redução do efeito observador nos alunos, que teriam apenas uma aula por semana a ser observada, diferentemente do professor que teria várias aulas observadas em um único dia de pesquisa de campo.

Infelizmente, no dia 28 de maio de 2015, durante o período 2015.1, a Universidade Federal da Paraíba teve as aulas da graduação suspensas por motivo de greve dos professores. As aulas só reiniciaram no dia 13 de outubro do mesmo ano e, ao retornar, a universidade deu continuidade ao período 2015.1, prorrogando o início do período 2015.2 para o dia 01 de fevereiro de 2016. Diante de tal imprevisto realizamos a primeira parte de nossas observações assim que as aulas retornaram, ou seja, no 2º bimestre do período de 2015.1 da graduação. Quanto ao decurso das aulas, tendo em vista a ocorrência de algumas circunstâncias imprevisíveis, consideramos que algumas observações se fazem necessárias, as quais serão descritas logo a seguir.

Durante oito semanas (QUADRO 2) acompanhamos a disciplina em questão, porém, na primeira semana, nenhum aluno compareceu e a interpretamos como uma semana de ajustes, tendo em vista que as aulas começaram oficialmente na terça, dia 13 de outubro de 2015, e as aulas do professor Heleno eram nas quartas e quintas. Com isso, presumimos que foi uma semana de reorganização das atividades individuais de cada aluno, antes que eles retornassem a rotina das aulas da universidade, inclusive porque alguns deles moravam em outras cidades. Na quarta semana de observação, na quinta-feira, dia 05 de novembro de 2015, o professor Heleno Feitosa precisou se ausentar das aulas para realizar o ensaio geral do concerto de lançamento de seu CD *Duas palhetas* (saxofone/fagote), que seria realizado à noite, na Sala Radegundes Feitosa da UFPB. Por esse motivo ele marcou reposição de aula com os alunos da quinta para a sexta, dia 06 de novembro de 2015, porém, nenhum aluno compareceu.

Na sexta semana de observação, a UFPB liberou todos os alunos de suas aulas para comparecerem as atividades do XVII Encontro de Iniciação à Docência-ENID-2015, que ocorreu nesta mesma instituição, durante os dias 16 a 20 de novembro de 2015. Contudo, mesmo com a liberação, um dos alunos do professor Heleno Feitosa o procurou para ter aula, a qual foi ministrada no dia 18 de novembro de 2015. Na sétima semana de aula, o professor Heleno precisou se ausentar para participar do I Festival Internacional de Fagotes UFRJ-USP que aconteceu entre os dias 26 a 30 de novembro de 2015, no Rio de Janeiro-RJ. Diante disso, não houve aula e não foi possível marcar reposição, por causa da incompatibilidade de horário dos alunos, com os horários disponíveis da sala de aula para o professor.

QUADRO 2: Cronograma do 2º Bimestre de aulas do período 2015.1 da disciplina Saxofone (perfil popular).

Dias de aula (Quarta-feira)	Israel	Dias de aula (Quinta-feira)	Alex	Dias de aula (Quinta-feira)	Marcos
1º 14/10/15	Ajustes	1º 15/10/15	Ajustes	1º 15/10/15	Ajustes
2º 21/10/15	Presente	2º 22/10/15	Presente	2º 22/10/15	Presente
3º 28/11/15	Presente	3º 29/11/15	Presente	3º 29/11/15	Presente
4º 04/11/15	Presente	4º 06/11/15 (Sexta)	Faltou Reposição	4º 06/11/15 (Sexta)	Faltou Reposição
5º 11/11/15	Presente	5º 12/11/15	Presente	5º 12/11/15	Presente
6º 16 a 20/11/15 ENID	Dispensado	6º 16 a 20/11/15 ENID	Dispensado	6º 16 a 20/11/15 ENID	Dispensado, mas presente 18/11/15 (Quarta)
7º 25/11/15 Festival de fagote	Não houve aula	7º 26/11/15 Festival de fagote	Não houve aula	7º 26/11/15 Festival de fagote	Não houve aula
8º 02/12/15	Presente	8º 03/12/15	Presente	8º 03/12/15	Presente

Dias de aula (Quarta-feira)	Fernando	Dias de aula (Quinta-feira)	Márcio
1º 14/10/15	Ajustes	1º 15/10/15	Ajustes
2º 21/10/15	Dispensado	2º 22/10/15	Dispensado
3º 28/11/15	Dispensado	3º 29/11/15	Presente
4º 04/11/15	Dispensado	4º 06/11/15 (Sexta)	Reposição Dispensado
5º 11/11/15	Dispensado	5º 12/11/15	Presente
6º 16 a 20/11/15 ENID	Dispensado	6º 16 a 20/11/15 ENID	Dispensado
7º 25/11/15 Festival de fagote	Não houve aula	7º 26/11/15 Festival de fagote	Não houve aula
8º 02/12/15	Presente	8º 03/12/15	Dispensado

Fonte: Da autora.

Ao término de oito semanas acompanhando a disciplina, nos foi possível realizar dezessete observações participantes das aulas do professor Heleno Feitosa (QUADRO 3), as quais foram distribuídas entre seus alunos da seguinte maneira:

QUADRO 3: Aulas assistidas pelos alunos da disciplina saxofone (perfil popular).

Israel	Alex	Marcos
21/10/15 (Quarta-feira)	22/10/15 (Quinta-feira)	22/10/15 (Quinta-feira)
28/10/15 (Quarta-feira)	29/11/15 (Quinta-feira)	29/11/15 (Quinta-feira)

04/11/15 (Quarta-feira)	12/11/15 (Quinta-feira)	12/11/15 (Quinta-feira)
11/11/15 (Quarta-feira)	03/12/15 (Quinta-feira)	18/11/15 (Quarta-feira)
02/12/15 (Quarta-feira)		03/12/15 (Quinta-feira)
Total de aulas: 05	Total de aulas: 04	Total de aulas: 05
	Fernando	Márcio
	02/12/15 (Quarta)	29/11/15 (Quinta)
		12/11/15 (Quinta)
	Total de aulas: 01	Total de aulas: 02
	Total de observações não participantes: 17	

Fonte: Da autora.

É importante dizer que os dois alunos de menor frequência na disciplina, eram alunos que já tinham cumprido o material proposto para o semestre que estavam cursando, antes de iniciar a greve. Diante de todos os dados coletados, mesmo com o imprevisto da greve, consideramos satisfatória nossas observações, tendo em vista que as mesmas responderam muitas de nossas indagações. Então, seguindo com nosso planejamento e, com o intuito de proporcionar maior confiabilidade científica a nosso estudo, no período 2015.2 da graduação realizamos a segunda parte de nossas observações.

Inicialmente, como já exposto, pretendíamos escolher dois alunos para continuar observando por mais dois meses. Contudo, escolhemos apenas um, por já estarmos cursando o quarto semestre de nosso mestrado e compreender que não seria viável obter uma grande quantidade de dados, tendo em vista o pouco tempo existente para sua análise. O aluno escolhido para permanecer sendo observado foi Marcos. Sua escolha se deu por ele estar no período 2015.2 cursando o IV período, no qual, de acordo com o Plano de Curso da disciplina, é quando se inicia o estudo de análise harmônica, por sua boa frequência nas aulas anteriormente acompanhadas e pela melhor compatibilidade de horário conosco.

As aulas de Marcos permaneceram na quinta-feira, como no semestre anterior e nossa primeira observação foi no dia 25 de fevereiro de 2016. As duas primeiras aulas ocorreram normalmente. No entanto, na terceira semana de aula, a sala que o professor lecionava começou a ser reformada. A reforma durou três semanas e como não havia outra sala para suprir a necessidade, inclusive porque havia outra sala no mesmo departamento passando por uma reforma semelhante, não houve aula durante essas três semanas.

Na sexta semana, no dia 31 de março, houve aula normal para o aluno Marcos, mas na sétima semana, dia 07 de abril, o professor precisou se ausentar para ministrar uma oficina

de fagote na cidade de Belém-PA. Na oitava semana houve aula normal e na nona, no dia da aula de Marcos, foi o feriado de Tiradentes. Mas, mesmo assim, nessa semana houve aula porque o professor pediu que os alunos da quinta-feira fossem na quarta-feira, dia 20 de abril para fazer reposição do dia em que ele havia se ausentado anteriormente. Nesse dia, como eu já estava na sala para observar a aula do aluno Marcos, o professor Heleno Feitosa também me permitiu observar a aula dos outros alunos que compareceram nesse dia.

Quanto à aula de Marcos, o aluno que estávamos acompanhando, ao invés de aula individual, ele teve a aula da disciplina Classe de Instrumento junto com o aluno Alex. Isso se deu porque o dia dessa aula é na terça-feira e Marcos cursava essa disciplina com o aluno Alex, mas na terça-feira, dia 19 de abril, Alex não foi para a aula e não avisou com tempo suficiente de Marcos não ir a UFPB. Então, para que o aluno não considerasse tempo perdido sua viagem até a universidade, o professor Heleno ministrou sua aula individual na terça-feira e, em acordo com Alex, transferiu a aula de Classe de Instrumento para a quarta-feira.

Na décima semana em que estivemos acompanhando o aluno Marcos na disciplina Saxofone (perfil popular) também houve aula normal e foi a última semana de aula observada. Sobre essa semana considero importante relatar que na quarta-feira, dia 28 de abril, fui à UFPB pegar um material com o aluno Alex. Chegando à instituição, encontrei Alex na sala do professor Heleno se organizando para ter aula, então falei que o esperaria no corredor do Departamento de Música, mas o professor me convidou para assistir a aula do referido aluno. Foi uma observação não planejada, mas que em meio às circunstâncias, não poderia ser recusada.

Inicialmente, para o segundo momento de nossa observação, havíamos planejado observar apenas dois meses, ou seja, oito semanas de aula. Mas, como até a oitava semana só havíamos observado quatro aulas do aluno Marcos, por causa das quatro semanas em que não houve aula, decidimos nos estender por mais duas semanas para obtermos um melhor número de observações. Para melhor esclarecer as informações trazidas acima, o QUADRO 4 traz de forma sucinta os dias em que houve e os dias em que não houve observação participante, durante a realização das dez semanas de pesquisa em campo da segunda parte de nossas observações.

QUADRO 4: Lista dos dias em que houve e dos que não houve observação

Dias em que houve e que não houve aula
1º 25/02/16 (quinta-feira) Aula normal

2º 03/03/16 (quinta-feira) Aula normal
3º 10/03/16 (quinta-feira) Sala em reforma
4º 17/03/16 (quinta-feira) Sala em reforma
5º 24/03/16 (quinta-feira) Sala em reforma
6º 31/03/16 (quinta-feira) Aula normal
7º 07/04/16 (quinta-feira) Oficina em Belém - PA
8º 14/04/16 (quinta-feira) Aula normal
9º 20/04/16 (quarta-feira) Reposição
10º 27/04/16 (quarta-feira) Aula normal
11º 28/04/16 (quinta-feira) Aula normal

Fonte: Da autora.

Salientamos que nosso objetivo era acompanhar as aulas do aluno Marcos, mas devido às situações inesperadas que ocorreram, as quais já foram descritas anteriormente, também fizemos observação participante das aulas de outros alunos. Então, para melhor detalhar esses dados, o QUADRO 5 traz o número de aulas observadas por aluno na disciplina investigada.

QUADRO 5: Quantidade de observações participantes por aluno.

Marcos		
25/02/16 (quinta-feira)		
03/03/16 (quinta-feira)		
31/03/16 (quinta-feira)		
14/04/16 (quinta-feira)		
20/04/16 (quarta-feira) Classe de Inst.		
28/04/16 (quinta-feira)		
Total de aulas: 6		
Márcio	Alex	Israel
20/04/16 (quarta-feira)	20/04/16 (quarta-feira) Classe de Inst.	20/04/16 (quarta-feira)
	27/04/16 (quarta-feira)	
Total de aulas: 01	Total de aulas: 02	Total de aulas: 01
Total de observações não participantes: 10		

Fonte: Da autora.

1.4 Processo de análise dos dados

Na realização deste trabalho, organizamos nosso referencial teórico (apresentado no III Capítulo desta dissertação), com o objetivo de contextualizar, descrever, discutir e definir alguns conceitos, sobre os aspectos que se apresentaram relevantes ao processo analítico reflexivo do nosso problema de pesquisa. Esse referencial serviu para a compreensão e reflexão dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta. Para organizar os dados coletados nas observações e nas entrevistas, realizamos as transcrições de seus áudios no mesmo dia em que elas aconteceram. Isso se deu com o intento de evitar a perda de informações importantes observadas nos momentos de coleta, e assim transmitir ao texto escrito, além das expressões faladas, o maior número de impressões percebidas através do tom da fala e do gesto dos indivíduos.

Entendendo a transcrição como “[...] um processo interpretativo [...]” (GIBBS, 2009, p. 28), sua realização em nossa pesquisa se constituiu em uma pré-análise dos dados. Gibbs (2009, p. 31) diz, que “Há vários graus em que se pode captar o que está na gravação de áudio (ou em suas anotações à mão), sendo necessário decidir o que é adequado para o propósito de seu estudo. Às vezes, um simples esboço do que foi dito já é suficiente”. Dessa forma, levando em consideração que “A fala contínua muito raramente vem na forma de sentenças bem construídas [...]” (GIBBS, 2009, p. 31), realizamos nossas transcrições de diferentes maneiras. Escolhemos alguns trechos para serem transcritos dentro do padrão ortográfico da língua culta, mas sempre mantendo as construções verbais dos mesmos, outros trechos foram escritos de maneira literal, e ainda outros tiveram as ideias sintetizadas. Além das transcrições das falas dos indivíduos, também descrevemos algumas ações observadas, por elas retratarem aspectos não verbais importantes sobre o momento presenciado.

Ao todo foram 84 páginas de transcrições de dados, nas quais, além dos dados, também colocamos algumas de nossas primeiras reflexões sobre o material obtido. Para explorar todos os dados coletados por meio das observações, das entrevistas e da pesquisa documental, optamos por realizar uma análise de conteúdo dos mesmos. Penna (2015, p. 153, 154, 155) considera que uma análise dos dados baseada na perspectiva qualitativa, compara e intercrusa o material coletado buscando encontrar quais as recorrências, diferenciações e convergências, com o intuito de descobrir suas significações. Laville e Dione (1999, p. 214) por sua vez, dizem que a análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

A análise de conteúdo não é “[...] um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões.” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 216). “O que [no entanto,] não significa que o procedimento seja aleatório e subjetivo: é preciso, ao contrário, assegurar-se de que ela continue estruturada, rigorosa, [e] sistemática” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 227), para a obtenção de resultados mais confiáveis e próximos da realidade.

Em acordo com tais reflexões, procuramos primeiramente identificar as temáticas recorrentes no material coletado fazendo marcações coloridas nos textos, e depois recortamos esse material agrupando-os dentro de grandes categorias. A partir dessa primeira reorganização dos dados, passamos a desenvolver o texto de nossa análise, procurando identificar as diferentes ideias que permeavam essas categorias. Durante o processo, tendo sempre em mente os objetivos da pesquisa, o encaminhamento de algumas das categorias foram se modificando, até se constituírem nos tópicos apresentados no Capítulo IV desta dissertação.

Com o intuito de realizar uma interpretação dos dados de maneira contextualizada e crítica, procuramos relacionar os dados coletados com o referencial teórico analisado. Essa estratégia de análise é chamada por Laville e Dione (1999, p. 227) de emparelhamento, e “[...] consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los”. Então, explorando os dados coletados e o referencial teórico escolhido, procuramos compreender a realidade investigada. Contudo, “Partindo do princípio que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações.” (GOLDENBERG, 2004, p. 49). Dessa forma, compreendemos que a análise aqui apresentada é apenas uma das formas possíveis de se interpretar o contexto educativo investigado.

1.5 Contextualização do meu campo de pesquisa

1.5.1 Os cursos de saxofone da Universidade Federal da Paraíba

A Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às determinações da LDB 9394/96 tem oferecido cursos nas modalidades de Extensão, Sequencial, Graduação e Pós-Graduação, formando profissionais qualificados em diversas áreas de conhecimento, cumprindo assim seu papel de agente transformador da realidade. Nesta instituição existe dois

Departamentos que trabalham em conjunto, se responsabilizando pelos cursos de música que a UFPB oferece: o Departamento de Educação Musical e o Departamento de Música. Ambos estão ligados ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) que está situado no *campus I* desta instituição.

Sob a responsabilidade dos dois Departamentos acima citados, podemos enumerar cinco diferentes opções de curso, para o ingresso de alunos de saxofone na UFPB: 1) Bacharelado em Música – Habilitação Saxofone; 2) Licenciatura em Música – Habilitação Saxofone; 3) Licenciatura em Música – Habilitação Saxofone (perfil popular); 4) Curso Sequencial de Formação Específica em Música Popular – Habilitação Saxofone; e o 5) Curso de Extensão – Habilitação Saxofone. Cada um desses cursos possui um nivelamento e um direcionamento profissional diferente, e o aluno que pretende estudar e/ou se profissionalizar no instrumento, deve, de acordo com seu nível acadêmico, fazer a escolha do curso que melhor lhe convir.

1.5.2 O Curso de Licenciatura em Música da UFPB

A investigação do presente trabalho foi realizada no Curso de Licenciatura em Música da UFPB, e como vimos no tópico anterior, o mesmo oferece duas habilitações para o saxofone, das quais, nossa pesquisa mantém o foco na de perfil popular. Tendo em vista a necessidade de contextualização do campo de pesquisa na realização de um estudo de caso, consideramos importante trazer algumas informações gerais sobre a estruturação do referido curso.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPCLM) foi aprovado em 04 de agosto de 2005 por meio da Resolução nº 35/2005 e reformulado em 2009 por meio da Resolução nº 34/2009, com o intuito de melhor atender as necessidades atuais da área de Educação Musical do país. Mas, além disso, para se adequar as mudanças proporcionadas no oferecimento das disciplinas do Curso de Licenciatura, através do novo trabalho realizado em conjunto do Departamento de Educação Musical com o Departamento de Música da UFPB (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 4, 2005b, 2009d).

No referido PPC, no tópico que fala sobre as justificativas da reformulação geral do curso, Queiroz (2007 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 4) relata que, [...] “para compreender a educação musical na contemporaneidade é necessário considerar o diversificado campo da área, tendo em vista a variedade de espaços existentes e, conseqüentemente, as múltiplas formas de transmissão musical que se configura em cada um

deles”. Diante disso, pode-se afirmar que a formação do professor de música é um grande desafio, e que para ela se desenvolver de forma adequada com a realidade é imprescindível que na capacitação desse profissional ele tenha contato com os conteúdos específicos da área, mas também com os pedagógicos de forma interdisciplinar, para que o mesmo possa atuar nos mais diversos ambientes educativos que a sociedade oferece (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p . 4-5).

Diante desta realidade, o PPCLM coloca como objetivo geral do curso “Formar professores para o ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 12) assumindo como seus objetivos específicos,

- Atender às demandas e às necessidades profissionais relacionadas ao ensino da música na região;
- Proporcionar um conhecimento amplo da área, possibilitando aos alunos uma formação abrangente que contemple universos distintos do ensino da música;
- Desenvolver a capacidade reflexiva na área de Educação Musical com base em projetos que inter-relacione ensino, pesquisa e extensão;
- Possibilitar vivências em situações de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos da área de Educação Musical;
- Ampliar as perspectivas de atuação docente, de forma que o aluno possa pensar e atuar na Educação Musical a partir de um conhecimento interdisciplinar;
- Proporcionar que o estudante seja capaz de lidar com a multiculturalidade oriunda das diferenças culturais de cada sociedade e dos distintos contextos de ensino e aprendizagem da música;
- Capacitar docentes para atuar na sociedade, com base em valores da humanidade, da natureza, da ciência e da ética (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p . 12).

Com tais objetivos, o Curso de Licenciatura em Música da UFPB se propõe a fazer com que o formando do mesmo seja principalmente um professor, habilitado a lecionar em escolas de educação básica e escolas especializadas da área, dentro de contextos formais, não formais e demais ambientes de ensino e aprendizagem da música. Contudo, além de lecionar em variados contextos, ele também poderá atuar como agente-cultural, músico instrumentista, compositor, arranjador, maestro, pesquisador, entre outras especificidades da área (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p . 12).

Enquanto professor, que é a vertente principal do curso, o formando será capaz de planejar e administrar aulas sistemáticas de música; elaborar e implantar projetos; trabalhar com diversas faixas etárias de idade; desenvolver estratégias que possibilitem a inclusão

social; lidar com a educação musical considerando as diferenças culturais de seus alunos; elaborar e/ou adaptar técnicas de ensino; elaborar material didático original; realizar pesquisas voltadas para a área de ensino da música; ser capaz de conduzir sua formação em processo de aprendizagem contínua, entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 13-14).

Como dito anteriormente, além de ser professor, o formando pode atuar em outras áreas da música, e como músico, por exemplo, ele pode possuir domínio dos fundamentos da música; ser pesquisador; ser capaz de atuar como solista em performances instrumentais e/ou de canto; elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais; reger ou acompanhar diferentes grupos musicais; compor músicas, sonorizações, fazer arranjos e/ou adaptações de músicas e coordenar apresentações musicais para grupos diversos, além de diversas outras atuações musicais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 14).

Como agente e produtor cultural de maneira geral, o formando pode participar como coordenador musical de oficinas, escolas livres de música, entre outros contextos; produzir, assessorar e realizar crítica especializada de uma música ou atividade musical; registrar e divulgar bens culturais por meio das possibilidades tecnológicas da atualidade; criar alternativas para a prática e vivência musical de grupos amadores, atuar em ONGs, igrejas, associações comunitárias e demais contextos que possibilitem o desenvolvimento de atividades musicais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 14).

A metodologia de operacionalização do curso e a elaboração de seu PPC estão fundamentados, de acordo com o próprio documento, nas bases legais para a área de Artes no Brasil especificadas pela LDBEN¹ 9394/96 e nas diretrizes curriculares do MEC² para a área de música e para as licenciaturas em geral. Mas além desses documentos, o curso também está fundamentado pela Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB estabelecida pela resolução 04/2004 do CONSEPE,³ assim como nos demais documentos específicos para a reformulação curricular dos cursos de graduação da UFPB, nas discussões e produções bibliográficas da área de Educação Musical nos últimos anos e nas sugestões apresentadas pelo MEC nos PCNs⁴ para a área de Artes na educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c).

A composição curricular do curso é estruturada em três eixos que se inter-relacionam entre si, “o primeiro de formação estética, antropológica, sociológica e histórica; o segundo de

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² Ministério da Educação.

³ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais.

formação pedagógica, filosófica e psicológica; e o terceiro de formação técnico-estrutural” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 15, 16). A esses três eixos a Educação Ambiental também é integrada, não como disciplina específica, mas de forma transversal, contínua e permanente, como é estabelecido na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e no Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 1999b, 2002b; UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 16).

De acordo com o PPC do referido curso, as disciplinas específicas da área de música estão fundamentadas em três bases principais que se constituem nos pilares da formação na Licenciatura em música:

[...] a base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à performance musical; a base teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva; e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 16).

Com essas definições a composição da estrutura curricular geral do Curso de Licenciatura em Música da UFPB está disposta da seguinte maneira:

TABELA 1: Instrumentos oferecidos pelo Curso de Licenciatura em Música da UFPB.

Área de Práticas Interpretativas
Subáreas: Instrumento (Acordeom, Baixo elétrico, Bandolim, Bateria, Cavaquinho, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversa, Guitarra Elétrica, Harpa, Oboé, Percussão, Percussão (perfil popular), Piano, Saxofone, Saxofone (perfil popular), Teclado, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola Caipira, Viola Nordestina, Violão, Violão (perfil popular), Violino, Violoncelo e outros instrumentos que sejam incorporados), Canto e Canto Popular.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 21.

QUADRO 6: Quadro geral dos conteúdos do Curso de Licenciatura em Música da UFPB.

Conteúdos	Carga horária (h/aula)	Créditos⁵	Porcentagem
Básicos e profissionais	2.055	137	69,2%
Complementares obrigatórios	465	31	15,6%
Complementares optativos	240	16	8,1%
Complementares flexíveis	210	14	7,1%
Total	2.970	190	100,0%

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 21.

⁵ Cada crédito equivale a 15 h/aula. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 21.

QUADRO 7: Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música da UFPB.

Curso: Graduação em Música / Modalidade: Licenciatura								
Área: Práticas Interpretativas da Música / Subárea: Instrumento ou Canto								
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	
Instrumento/Canto I 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto II 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto III 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto IV 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto V 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto VI 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto VII 2 cr. (BP)	Instrumento/Canto VIII 2 cr. (BP)	
Classe de Instrumento/Canto I 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto II 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto III 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto IV 2 cr. (BP)	Classe de Instrumento/Canto V 2 cr. (BP)				
Contraponto Modal I 2 cr. (BP)	História da Música – Medieval ao Barroco 2 cr. (BP)	Contraponto Tonal I 2 cr. (BP)	História da Música – Classicismo ao Romantismo 2 cr. (BP)		História da Música – Moderna à Contemporânea 2 cr. (BP)	História da Música Brasileira 2 cr. (BP)	História da Música Popular Brasileira 2 cr. (BP)	
Harmonia Tonal I 2 cr. (BP)	Harmonia Tonal II 2 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical I 3 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical II 3 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical III 3 cr. (BP)	Estruturação e Análise Musical IV 3 cr. (BP)			
Percepção Musical I 2 cr. (BP)	Percepção Musical II 2 cr. (BP)	Percepção Musical III 2 cr. (BP)	Percepção Musical IV 2 cr. (BP)	Literatura Vocal/Instrumental/Orquestral 2 cr. (BP)	Regência I 2 cr. (CO)	Regência II 2 cr. (CO)		
Metodologia do Ensino da Música I 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música II 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música III 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música IV 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino da Música V 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto I 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto II 2 cr. (BP)	Metodologia do Ensino do Instrumento/Canto III 2 cr. (BP)	
Metodologia do Trabalho Científico 2 cr. (CO)	Metodologia da Pesquisa em Educação Musical 2 cr. (CO)	Música de Câmara I 3 cr. (CO)	Música de Câmara II 3 cr. (CO)	Conjuntos de Música Contemporânea I 3 cr. (CO)	Trabalho de Conclusão de Curso I 3 cr. (CO)	Libras 4 cr. (CO)	Trabalho de Conclusão de Curso II 3 cr. (CO)	
Fundamentos Soci-Históricos da Educação 4 cr. (BP)	Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação 4 cr. (BP)	Fundamentos Psicológicos da Educação 4 cr. (BP)	Política e Gestão da Educação 4 cr. (BP)	Didática 4 cr. (BP)	Estágio Supervisionado I 9 cr. (BP)	Estágio Supervisionado II 9 cr. (BP)	Estágio Supervisionado III 9 cr. (BP)	
Oficina de Música I 2 cr. (BP)	Oficina de Música II 2 cr. (BP)	Oficina de Música III 2 cr. (BP)	Oficina de Música IV 2 cr. (BP)	Optativa 4 cr. (OP)	Optativa 2 cr. (OP)	Optativa 2 cr. (OP)		
	Introdução às Músicas do Mundo 2 cr. (CO)	Canto Coral I 2 cr. (CO)	Optativa Pedagógica 4 cr. (OP)	Optativa Pedagógica 4 cr. (OP)	Componente Flexível 5 cr. (FL)	Componente Flexível 5 cr. (FL)	Componente Flexível 4 cr. (FL)	
20	22	24	26	26	30	28	22	

CARGA HORÁRIA: 2.970 / CRÉDITOS: 198

Conteúdos: Básicos e Profissionais (BP), Complementares Obrigatórios (CO), Optativos (OP), Flexíveis (FL)

Como é possível perceber no QUADRO 7, os Conteúdos Básicos e Profissionais e os Complementares Obrigatórios são estabelecidos pela coordenação do curso e explicitados no Fluxograma do curso. De acordo com o PPCLM, os *Conteúdos Básicos e Profissionais Específicos de música Comuns a todas as subáreas* são distribuídos nas disciplinas de Contraponto Modal I; Contraponto Tonal I; Estruturação e Análise Musical I, II, III e IV; Harmonia Tonal I e II; História da Música (Medieval ao Barroco, Classicismo ao Romantismo, Moderna à Contemporânea); História da Música Brasileira; História da Música Popular Brasileira; Literatura Vocal/Instrumental/Orquestral, Oficina de Música I, II, III e IV; Percepção Musical I, II, III e IV (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 21, 22, grifos do autor).

Os *Específicos da subárea de Instrumento* são trabalhados nas disciplinas de Classe de Instrumento I, II, III, IV e V; Instrumento I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII e os específicos da subárea Canto nas disciplinas de Classe de Canto I, II, III e IV e Canto I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. Os *Conteúdos Básicos e Profissionais Específicos de formação pedagógica em música Comuns a todas as subáreas* são estabelecidos pelas disciplinas de Metodologia do Ensino da Música I, II, III, IV e V. Os *Específicos da subárea de Instrumento* pelas disciplinas de Metodologia do Ensino do Instrumento I, II e III e os *Específicos da subárea Canto* pelas disciplinas de Metodologia do Ensino do Canto I, II e III (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 22,23, grifos do autor).

Os *Conteúdos Básicos e Profissionais* relacionados à *Prática Curricular* são desenvolvidos pelas disciplinas de Didática; nos Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação; nos Fundamentos Psicológicos da Educação; nos Fundamentos Sócio-Históricos da Educação e na Política e Gestão da Educação. Os *Conteúdos Básicos e Profissionais* de *Estágio Supervisionado* são os da disciplina Estágio Supervisionado I, II e III (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 24, grifos do autor).

Os *Conteúdos Complementares Obrigatórios* são distribuídos entre as disciplinas de Conjunto de Música Contemporânea; Introdução às Músicas do Mundo; Canto Coral I; Libras; Metodologia da Pesquisa em Educação Musical; Metodologia do Trabalho Científico; Música de Câmara I e II; Regência I e II; Trabalho de Conclusão de Curso I e II (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 24, grifos do autor).

Os *Conteúdos Complementares Optativos* são pré-selecionados pelo curso por meio de uma listagem de possíveis disciplinas (TABELA 2, 3, 4, 5 e 6) que o aluno pode escolher para cursar de acordo com seu interesse profissional. De acordo com o PPC, o aluno deverá cursar 16 créditos (240 horas) em disciplinas optativas, direcionando obrigatoriamente 8 para

disciplinas de cunho pedagógico, sendo uma do Eixo temático II (TABELA 4): Pressupostos Socio-políticos e Pedagógicos e outra do Eixo temático III (TABELA 5): Pressupostos Didático-metodológicos e Sócio-educativos. Os demais créditos poderão ser direcionados a qualquer disciplina da escolha do aluno que esteja listada entre as optativas selecionadas pelo curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 25 e 28, grifos do autor).

TABELA 2: Disciplinas optativas específicas de música.

<i>Optativos específicos de música</i>
Acompanhamento ao Piano I, II e III; Antropologia da Música; Aplicativos de Editoração de Partitura; Apreciação Musical; Arranjo; Canto Complementar I, II e III; Canto Coral II, III e IV; Computação Aplicada a Música I e II; Dicção; Estética da Música; Estúdio de Ópera; Etnomusicologia; Física e Psicofísica da Música; Fisiologia e Ciência da voz; Harmonia Funciona I e II ⁶ ; Improvisação ⁷ ; Informática Aplicada à Música; Instrumento Complementar I, II e III; Literatura Instrumental I, II e III; Literatura Orquestral I, II e III; Literatura Vocal I, II e III; Músicas de Tradições Oraís do Brasil; Musicologia; Musicoterapia; Nivelamento Instrumental I, II e III; Nivelamento Teórico-Perceptivo I, II e III; Nivelamento Vocal I, II e III; Oficina de Construção de Instrumentos; Oficina de Performance Musical; Organologia; Psicologia da Música; Regência III; Som, Ritmo e Movimento; Sonoplastia; Técnica Vocal I e II; Técnicas Composicionais; Técnicas de Leitura à Primeira Vista; Voz e Interpretação I, II e III; Edição de Partituras; Fundamentos de Acústica Musical; Harmonia Funcional I e II ⁸ ; Improvisação I e II ⁹ ; Instrumentação e Orquestração; Legislação Profissional e Dir. Autoral; Linguagem Harmônica I e II; Manifestações Musicais da Cultura Popular Brasileira; Pesquisa Orientada; Prática de Conjuntos Populares I, II, III e IV; Produção Musical I e II; Propostas Pedagógicas em Educação Musical; Seminário de educação Musical Infantil I e II; Técnicas de Arranjo I e II; Técnicas de Grav. e Sonorização I e II; Teoria e Forma da Canção Popular.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 25-27, grifos do autor.

⁶ Cada disciplina com 60 h/aula. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 25.

⁷ Disciplina com 60 h/aula. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 25.

⁸ Cada disciplina com 30 h/aula. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 26, 27.

⁹ Cada disciplina com 30 h/aula. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 27.

TABELA 3: Disciplinas optativas de cunho pedagógico: Eixo temático I

<i>Optativos de cunho pedagógico:</i>
<i>Eixo temático I: Pressupostos Antropo-filosóficos, Socio-históricos e Psicológicos</i>
Antropologia da Educação; Economia da Educação; Educação Sexual; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos da Administração da Educação.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 27, grifos do autor.

TABELA 4: Disciplinas optativas de cunho pedagógico: Eixo temático II

<i>Optativos de cunho pedagógico:</i>
<i>Eixo temático II: Pressupostos Socio-políticos e Pedagógicos</i>
Currículo e Trabalho Pedagógico; Educação e Inclusão Social; Pesquisa e Cotidiano Escolar; Planejamento e Gestão Escolar.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 28, grifos do autor.

TABELA 5: Disciplinas optativas de cunho pedagógico: Eixo temático III.

<i>Optativos de cunho pedagógico:</i>
<i>Eixo temático III: Pressupostos Didático-metodológicos e Sócio-educativos</i>
Alfabetização de Jovens e Adultos: processos e métodos; Avaliação da Aprendizagem; Educação e Movimentos Sociais; Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação; Seminário de Problemas Atuais em Educação; Seminário em Educação Ambiental.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 28, grifos do autor.

TABELA 6: Disciplinas optativas de outras áreas de estudo.

<i>Optativos de outros campos do conhecimento</i>
Alemão I e II; Antropologia Cultural; Antropologia do Brasil; Cultura Brasileira; Espanhol I e II; Estética; Ética Profissional; Francês I e II; Inglês I e II; Linguagem Audiovisual; Literatura Popular; Psicologia da Aprendizagem; Psicologia da Criatividade; Sociologia da Arte; Sociologia da Cultura.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 28, grifos do autor.

Os Conteúdos Complementares Flexíveis do Curso de Licenciatura em Música da UFPB são definidos pela Resolução 34/2004 do CONSEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004b, p. 3) que diz que eles são

[...] constituídos de componentes curriculares livres como seminários, congressos, colóquios, oficinas, tópicos especiais e flexíveis ou em forma de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, correspondentes a no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária do curso, que deverão ser regulamentados de acordo com as normas específicas dos colegiados de Curso.

Dessa forma, os Conteúdos Flexíveis não se caracterizam como disciplinas. Eles são denominados pela Resolução CNE/CES 2/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música como *atividades complementares*, e pela Resolução CNE/CP 2/2002 que trata da carga horária dos cursos de licenciatura como *outras formas de atividades acadêmicos-científico-culturais* (BRASIL, 2002, 2004; UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 16 e 17, grifo nosso). O PPC do curso estabelece que o aluno deverá cursar no mínimo 14 créditos (210 horas) de *Conteúdos Complementares Flexíveis* e as atividades serão escolhidas pelo aluno, a partir da orientação de seu professor/tutor (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 29, grifos do autor).

[...] esses conteúdos poderão ser realizados em atividades, tais como: projetos de ensino, pesquisa e extensão (como PROLICEN, PIBID, PIBIC, PROBEX), e/ou outras atividades oferecidas no âmbito da Universidade; apresentação de trabalhos em eventos científicos e/ou artístico/culturais, publicação de trabalhos etc.; atividades realizadas em ONGs e contextos comunitários; performances musicais diversas; gravações de CDs e DVDs; etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 29).

Após expor todas essas informações, o PPC do curso apresenta o QUADRO 8 definindo os Conteúdos/Atividades Tópicos Especiais em Educação Musical e Tópicos Especiais em Música para os *Conteúdos Complementares Flexíveis*, esclarecendo que os mesmos “[...] serão aproveitados a partir da dispensa de atividades realizadas pelos alunos, definidas por resolução específica do Colegiado do Curso” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 29, grifos do autor).

QUADRO 8: Disciplinas dos Conteúdos Complementares Flexíveis

Conteúdos/Atividades	Carga horária	Créditos
Tópicos Especiais em Educação Musical	A ser definida	A ser definido
Tópicos Especiais em Música	A ser definida	A ser definido
Total	210	14

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 29.

Em relação à carga horária do curso, é importante observar que seu total é de 2.970 horas, totalizando 198 créditos, estando como é esperado, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece o cumprimento de no mínimo 2.800 horas de carga horária, para os cursos de licenciatura de graduação plena e com a Resolução nº 34/2004 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004b), que determina que “a carga horária total do Curso não poderá exceder em 10% (dez por cento) do mínimo fixado pelo órgão federal competente”. Nós chamamos a atenção para o fato que o total excedente da carga horária do Curso de Licenciatura em Música da UFPB é de 170 horas e que os Conteúdos Complementares Flexíveis tem um total de 210 horas, compreendendo 7,1% de toda carga horária do curso. Dessa forma, tendo em vista que os Conteúdos Complementares Flexíveis não se constituem em disciplinas, mas em atividades diversas, compreendemos que a carga horária excedente do curso poderá ser cumprida com atividades de menor esforço, a depender da escolha do aluno, em acordo com a orientação de seu professor/tutor.

O PPCLM também estabelece que o Estágio Supervisionado será realizado a partir da segunda metade do curso (QUADRO 7) de acordo com as determinações da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002) e da Resolução Nº 04/2004 do CONSEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004a). A realização desta disciplina, em acordo com o Artigo 6º da Resolução Nº 04/2004 do CONSEPE, se dará sob a supervisão dos Departamentos responsáveis pelo Curso de Licenciatura em Música, em parceria com o Departamento responsável pela formação pedagógica do Campus I da UFPB, e a mesma terá duração de 405 horas, conforme é estabelecido no Artigo 7º da referida Resolução do CONSEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 19 e 24).

Quanto à conclusão do curso, o PPCLM esclarece que o aluno precisa elaborar uma monografia, a qual será orientada por um professor escolhido pelo mesmo entre os docentes do curso e/ou áreas afins, que possua titulação mínima de mestre (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 20). Essa monografia será desenvolvida nas disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II dos Conteúdos Complementares Obrigatórios, conforme orientação da Resolução Nº 34/2004 do CONSEPE, que expressa no 4º parágrafo de seu Artigo 6º o seguinte texto: “Nos conteúdos complementares de todos os cursos de graduação, deve ser incluído o Trabalho Acadêmico de defesa obrigatória por parte do aluno, regulamentado pelos respectivos Colegiados de Curso.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004b, p. 4).

O aluno deverá defender esse trabalho publicamente, ao final do 8º período do curso, sob a avaliação de uma banca composta por três professores de titulação mínima de mestre.

Poderão participar da banca professores sem a titulação mencionada, caso o tema do trabalho a ser apresentado, seja relacionado a uma área que não possua professores com a referida titulação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 20). De acordo com o PPCLM, além de defender publicamente uma monografia para concluir o curso, o aluno deverá realizar, obrigatoriamente, uma apresentação musical pública, ao final do 8º período do curso. Esse recital deverá ser preparado nas disciplinas Instrumento VII e VIII ou Canto VII e VIII e o mesmo poderá se constituído por variados gêneros musicais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 20).

No PPC analisado também encontramos, em acordo com as determinações do inciso VIII do Artigo 4º da Resolução Nº 34/2004 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2004b) as ementas de todas as disciplinas do curso. Diante disso, chamamos a atenção para algumas das disciplinas relacionadas à música popular, tendo em vista que nossa pesquisa investiga o desenvolvimento das aulas de uma disciplina também de perfil popular. Nos *Conteúdos Básicos e Profissionais Específicos de música Comuns a todas as áreas* encontramos as disciplinas História da Música Brasileira; História da Música Popular Brasileira e Oficina de Música I, II, III e IV com ementas ligadas a música popular. A disciplina História da Música Brasileira visa trabalhar nas aulas o “Panorama histórico e estético das manifestações musicais do Brasil, do século XVI ao presente, considerando também a música Popular Brasileira.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 32, grifo do autor).

Nessa disciplina o aluno é direcionado a acompanhar a trajetória histórica da música brasileira erudita e popular, analisando seus principais períodos, os compositores, os estilos, entre outros, e relacionando o contexto/ambiente histórico de cada momento estudado, às obras brasileiras mais representativas dos mesmos (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 32). Diante de tais atributos, compreendemos que a disciplina História da Música Brasileira colabora na formação conceitual do músico popular, pois a mesma facilita a realização de uma análise paralela entre o caminho percorrido pela música erudita brasileira e pela música popular brasileira.

A disciplina História da Música Popular Brasileira por sua vez, traz em sua ementa o seguinte texto: “A história da música popular brasileira compreendida a partir de seus parâmetros estéticos, sociais, antropológicas e filosóficas, enfatizando os distintos períodos, gêneros e estilos.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 32). Essa ementa nos faz entender que a disciplina História da Música Popular Brasileira foca seus estudos unicamente na música popular brasileira, o que é muito proveitoso para o estudante da

disciplina Saxofone (perfil popular), pois a mesma lhe proporciona uma visão geral dos gêneros e estilos da música popular do Brasil, bem como lhe permite conhecer um pouco de seus parâmetros estéticos, entre outros.

Por último tem a disciplina Oficina de Música que é desenvolvida em quatro períodos. De acordo com suas ementas é possível perceber que essa disciplina é totalmente direcionada para o desenvolvimento da criatividade, pois sua ênfase sempre se volta para a exploração e criação musical, utilizando não apenas os instrumentos convencionais, mas também investigando outras fontes sonoras. Na ementa da Oficina de Música I, por exemplo, encontramos o seguinte texto: “O fazer musical em suas distintas possibilidades de exploração e descoberta sonora, enfatizando a improvisação, a criação, a imaginação e o desenvolvimento perceptivo e auditivo.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 32).

O desenvolvimento de habilidades criativas é importante a todos os músicos, mas o que chama nossa atenção nessa disciplina é o trabalho de improvisação, tendo em vista que, como veremos mais a frente, essa é uma das habilidades desenvolvidas pela disciplina investigada. Dessa forma, acreditamos que a disciplina Oficina de Música também auxilia, mesmo que indiretamente, no desenvolvimento das habilidades trabalhadas pela disciplina Saxofone (perfil popular).

Nos *Conteúdos Básicos e Profissionais Específicos de música da Subárea Instrumento*, além da disciplina Instrumento encontramos a de Classe de Instrumento I, II, III, IV e V, da qual é possível encontrar mais esclarecimentos no Capítulo IV, que também contribui no desenvolvimento da disciplina investigada. Nas ementas dos Conteúdos Complementares foi possível verificar outras disciplinas voltadas para aspectos teórico e/ou práticos da música popular, mas consideramos que apenas as disciplinas Harmonia Funcional e Improvisação, pertencentes aos *Conteúdos Complementares Optativos*, colaboram de maneira mais direta no desenvolvimento da disciplina investigada. Embora essas disciplinas não sejam obrigatórias, elas são de grande valia para os alunos de saxofone popular, pois, como posteriormente será apresentado, essas duas temáticas são bem exploradas na disciplina de saxofone popular.

1.5.3 O perfil dos indivíduos observados

Com o intuito de compreender o contexto sociocultural dos envolvidos na pesquisa, neste tópico trataremos algumas informações sobre a trajetória de formação profissional do professor Heleno Feitosa Costa Filho e de seus alunos.

1.5.3.1 Aluno Israel

Iniciou com sete anos de idade na Escola de Música Antenor Navarro (EMAN) como aluno do professor Heleno Feitosa e após terminar o curso da EMAN, prestou vestibular para o Curso de Licenciatura em Música – habilitação saxofone. Na época, essa habilitação era ministrada pelo professor Heleno e a mesma era voltada prioritariamente para o repertório erudito.

O aluno Israel relatou que não se identificava com o estudo do erudito e que só ingressou no curso porque não existia uma habilitação voltada para a música popular. Dessa forma, quando o professor Heleno passou a lecionar na habilitação saxofone (perfil popular) ele logo fez reopção de curso para a mesma, e no início de nossa pesquisa estava cursando o VII período do curso.

1.5.3.2 Aluno Alex

O aluno iniciou seus estudos de teoria e solfejo na Filarmônica 28 de junho em 1994 na cidade de Condado – PE. Posteriormente viajou para o Rio de Janeiro e parou de estudar, mas quando regressou em 1996 voltou a estudar na referida Filarmônica. Seu primeiro instrumento foi um trompete, mas não conseguiu se desenvolver no mesmo, depois passou um período de tempo tocando bateria e percussão e em seguida teve contato com o saxofone tenor, se decidindo então pelo mesmo. O aluno relata que pela escassez de instrumento na filarmônica em que ele estudava, assim como acontece em várias outras filarmônicas e bandas do Brasil, foi necessário estudar a teoria e o solfejo primeiro para depois ter acesso ao instrumento, e ao receber o instrumento dividi-lo com um outro aluno.

Com seu avanço nos estudos, Alex passou a estudar na Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical do Recife-PE e posteriormente ingressou na primeira turma do Curso Técnico em Música do Conservatório Pernambucano de Música. No entanto, não concluiu nenhum dos cursos porque durante esse período viajou muito para fazer apresentações musicais, e por isso não conseguia cumprir o material proposto das instituições. O aluno Alex também foi professor da Filarmônica onde começou seus estudos, mas depois, em 2012, foi aprovado no concurso em João Pessoa-PB para Cabo Temporário do Exército Brasileiro. Em 2014 prestou vestibular para o Curso de Licenciatura em Música-habilitação saxofone (perfil popular), e no início da nossa pesquisa de campo estava cursando o III período do referido curso.

1.5.3.3 Aluno Marcos

Marcos relatou que por volta de doze, treze anos de idade iniciou estudando trompete nas Bandas de Fanfarra da cidade de Santa Rita – PB. Depois, quando estava com quinze anos, foi instituída em sua cidade uma Banda de Música e nela ele passou a estudar saxofone com o maestro e músico militar Alexandre Maracajá. Com dezesseis anos foi fazer o Curso de Extensão da UFPB, inicialmente com o professor João Leite e depois com o professor Rivaldo Dias, permanecendo na UFPB até os dezoito anos.

Com vinte anos de idade se afastou da música, mas com vinte e cinco voltou a estudar e passou a ensinar em projetos sociais. Com 27 anos fez vestibular para o Curso de Licenciatura em Música – habilitação saxofone (perfil popular), e iniciamos nossa pesquisa com ele cursando o III período do mesmo.

1.5.3.4 Aluno Márcio

Ele começou seus estudos na Banda de Musica de Itambé - PE com doze anos de idade. Inicialmente estudou flauta doce, depois clarinete, mas relatou que não sentia que aquele era o instrumento ideal para ele. Mais tarde teve contato com o saxofone e se decidiu pelo mesmo.

Posteriormente foi para a UFPB fazer o Curso de Extensão e depois, com dezoito anos, fez vestibular para o Curso de Bacharelado em Música – habilitação saxofone – o qual possui perfil erudito de estudo.

Quando terminou o Curso de Bacharelado o professor Heleno Feitosa já estava lecionando na habilitação de saxofone popular no Curso de Licenciatura em Música. Diante disso, ingressou no referido curso como aluno graduado, e no início da nossa pesquisa estava cursando o IV período.

1.5.3.5 Aluno Fernando

Sobre sua trajetória de estudos musicais, Fernando relata que desde muito novo já tocava flauta doce e com 10 anos de idade, em Goiana-PE, sua cidade natal, procurou estudar clarinete na Banda Musical Saboeira mas não foi possível. Diante disso, seu pai o levou para a Banda Musical Curica, e lá Fernando teve acesso pela primeira vez ao saxofone. Inicialmente

começou estudando sem orientação de um professor e percebeu que a digitação da flauta doce era muito semelhante a do saxofone. Então, observando a embocadura dos outros músicos, rapidamente conseguiu tocar no sax as músicas que já tocava na flauta doce. Depois de alguns meses teve contato com um professor da própria banda, mais tarde, com alguns professores do Recife como Gilmar Black e Flávio Nascimento, ambos músicos da Banda Sinfônica do Recife e posteriormente, aos 17 anos de idade veio estudar saxofone no curso de Extensão da UFPB.

Em João Pessoa, além de estudar saxofone estudou flauta transversal com o professor Maropô, oboé com o professor Roberto D’Léo e decidiu prestar vestibular para bacharelado em oboé visando a orquestra sinfônica. No entanto, como ele não possuía um instrumento próprio e tinha começado a fazer arranjos fez reopção de curso para o Bacharelado em Composição. Fernando queria ter uma graduação em música, mas não ingressou no curso de Bacharelado em saxofone porque na época, o curso era voltado mais para a música erudita e sua vivência com o saxofone era na música popular. Com isso, assim que o curso de Licenciatura em Saxofone (perfil popular) foi criado ele fez essa nova reopção e no início da nossa pesquisa estava cursando o V período do referido curso. No decorrer desse tempo de estudo na UFPB, Fernando relata que viajou muito em cruzeiros tocando saxofone e com isso precisou trancar várias vezes a graduação que estava fazendo, atrasando assim sua conclusão. Contudo, suas viagens lhe permitiram adquirir uma grande experiência e muitas habilidades técnico-interpretativas da música popular.

1.5.3.6 Professor Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha)

Começou seus estudos musicais aos nove anos de idade na escola em que estudava em sua cidade natal, Itaporanga-PB. Com o professor Major Adauto Camilo fez suas primeiras lições, integrando posteriormente a “Filarmônica Cônego Manuel Firmino” do Colégio Diocesano D. João da Mata. Posteriormente, em 1984, veio para João Passoa-PB para dar continuidade a seus estudos, tendo em vista que em Itaporanga-PB não havia melhores oportunidades. Ao chegar em João Pessoa-PB ingressou no Curso de Extensão da UFPB, conheceu o fagote e fez vestibular para o Curso de Bacharelado em Música – habilitação Fagote. Concluiu seu primeiro curso em 1990 sendo orientado pelo professor Egon Figueroa Hidalgo.

Na época em que chegou a João Pessoa ainda não havia nenhum curso de saxofone na UFPB, mas ele nunca deixou de tocar o instrumento, pois como saxofonista participou das

Orquestras Metalúrgica Filipéia, *Pb jazz*, do maestro Duda no Recife entre outros grupos. Em 1996 foi criado o Curso de Bacharelado em Música – habilitação saxofone, tendo por professor seu amigo e colega de palco o clarinetista e saxofonista José de Arimatéia Formiga Veríssimo. Diante dessa oportunidade o professor Heleno ingressou no curso como aluno graduado.

Em 2001 foi professor substituto de saxofone e fagote na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2004 fez concurso para esta mesma instituição e passou a ser professor efetivo. Em 2008 ingressou como professor concursado nas cadeiras de saxofone e fagote da UFPB e renunciou ao concurso da UFRN. Atualmente ele permanece como professor efetivo na UFPB e é Mestre em Música, tendo concluído seu curso em 2012, sobre a orientação do Professor Doutor Luis Ricardo Silva Queiroz. Como fagotista, o professor Heleno Feitosa, conhecido popularmente como Costinha, atuou vinte e dois anos na Orquestra Sinfônica da Paraíba. Como saxofonista, foi membro fundador do grupo de saxofones JPSax, com o qual gravou três CDs atuando até o ano de 2012. Além de vários outros trabalhos na área musical, o professor Heleno Feitosa teve seu primeiro CD solo “Costinha” lançado em 2005, e o segundo “Duas Palhetas”, em 2016.

CAPÍTULO II

O SAXOFONE

Com o intuito de contextualizar o leitor quanto à história, e a algumas peculiaridades do instrumento em questão desta pesquisa, neste capítulo trazemos alguns dados sobre a vida do inventor do saxofone, sobre as primeiras aparições do instrumento, e especificamos algumas de suas principais características. Além disso, relatamos como se deu o início da trajetória de divulgação do saxofone, expondo as primeiras composições escritas para ele e seus primeiros intérpretes. Por último, trazemos algumas informações sobre a chegada deste instrumento ao Brasil e ao ingresso dele nas universidades brasileiras junto à música popular.

2.1 Adolphe Sax e seu invento

Diferente de outros instrumentos, o saxofone não tem antecessores e foi inventado por volta de 1840 por Antoine Joseph Sax, conhecido popularmente por Adolphe Sax¹⁰ (FIG. 1). Seu inventor nasceu em Dinant, uma cidade no vale de Meuve-Bélgica, em 6 de novembro de 1814 e faleceu na cidade de Paris - França, em 4 de fevereiro de 1894 com 80 anos (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 13-16; SADIE, 1994, p. 825; CAPISTRANO, 2008, p. 4; FALHEIROS, 2012).



FIGURA 1 - Antoine Joseph Sax. Fonte: <<http://www.viajoteca.com/conhecendo-belgica-adolphe-sax/>> Acesso em: 04 mar. 2016.

¹⁰ “Sobrenome dado desde sua mais tenra infância por alusão, supomos, al herói *Adolphe* de Benjamin Constant. O menino amava ternamente sua irmã Eleonora, que tinha precisamente o mesmo nome que a heroína deste célebre romance que na ocasião era muito popular na Bélgica” (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 13). Tradução nossa.

Adolphe Sax, seguindo os passos do pai Charles-Joseph Sax (1791-1865), que era construtor de instrumentos de sopro de madeira e de metal, construiu e modificou diversos instrumentos musicais além do saxofone, como exemplo dos saxhorns¹¹, da flauta de pan¹² e de alguns instrumentos de percussão.¹³ Ele também fez outros tipos de invenções, a exemplo do apito de trem que foi usado durante quase um século e um projeto de uma sala de concertos de formato oval patenteado por ele em 1866, que posteriormente inspiraria Richard Wagner a construir seu teatro em Bayreuth (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 13-14; SADIE, 1994, p. 825; CAPISTRANO, 2008, p. 4; FALHEIROS, 2012).

Em 1841 Adolphe Sax apresentou sua nova invenção pela primeira vez na Exposição da Indústria Belga e em 01 de dezembro de 1844, foi apresentada a primeira obra orquestral escrita com o uso de um saxofone, a "[...] Opera Laster King of Judá" ("O Último Rei de Judá"), no Conservatório de Paris¹⁴. Essa obra foi escrita por George Kastner (1810-1867) e ele utilizou um saxofone baixo em dó em sua instrumentação. (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 16, 29; MORITZ, 2003, p. 15; CAPISTRANO, 2008, p. 4; FALHEIROS, 2012).

Em 12 de julho de 1842, em uma entrevista feita por seu amigo Hector Berlioz, compositor e escritor do artigo, na "Paris Magazine" (jornal de debates), Adolphe Sax explica um pouco dos atributos do instrumento por ele criado:

Melhor que qualquer outro instrumento, o saxofone é capaz de modificar seu som a fim de lhe dar as qualidades convenientes, e de lhe conservar a igualdade perfeita em toda sua extensão. Eu o fiz em cobre, e em forma de cone parabólico. O saxofone tem boquilha com palheta simples como embocadura, uma digitação próxima à da flauta e à do clarinete, e podemos, se quisermos, colocar-lhe todas as digitações possíveis (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 18; FALHEIROS, 2012; MORITZ, 2003, p. 14).

¹¹ Saxhorn - "Família de instrumentos de sopro, feitos de metal, com tudo relativamente largo e afilado, bocal em taça e válvulas. Foram desenvolvidos pelo fabricante belga Adolphe Sax, em Paris, no período de 1842-5 (*sic*). Existem muitas variedades de um soprano em mi b a um contra-baixo (*sic*) em si b e apesar dos modelos maiores terem um tudo mais largo, existe uma marcante homogeneidade no aspecto de todo o grupo. [...] Os instrumentos mais característicos são os saxhorns alto e tenor (em mi b e si b respectivamente) que fazem parte das bandas de metais britânicas e norte-americanas.[...]" (SADIE, 1994, p. 825).

¹² Em 1867 Adolphe Sax ampliou a extensão da flauta de pan de uma para cinco oitavas (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 13).

¹³ Bombo e tambores (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 13).

¹⁴ Conservatório de Paris - "A principal escola de música na França. Fundado por Bernard Sarrette em 1795, como uma academia visando ensinar e fornecer música para ocasiões públicas, pretendia ser a primeira de muitas escolas do mesmo tipo por toda a França. Tornou-se modelo para conservatórios em outros países" (SADIE, 1994, p. 215).

Em 1845 Adolphe Sax submeteu alguns dos instrumentos construídos por ele a testes com as bandas militares da França, e o resultado foi uma maior homogeneidade sonora das mesmas. Com isso, em relação ao saxofone, foi publicado uma resolução ministerial no dia 19 de agosto de 1845 que introduziu o saxofone barítono e o alto no lugar dos fagotes e oboés. (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 16; MORITZ, 2003, p. 14 - 15; FALHEIROS, 2012).

No entanto, na revolução de 1848 esse decreto foi suspenso por seis anos, mas o decreto imperial emitido em 16 de agosto de 1854, que fixou a organização das bandas de música dos regimentos militares, ordenou a incorporação de oito saxofones: dois barítonos ou baixos, dois tenores, dois altos e dois sopranos (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 16; MORITZ, 2003, p. 14 - 15; FALHEIROS, 2012).

O referido decreto por sua vez, introduziu o saxofone definitivamente na música militar da França e posteriormente no mundo, tendo em vista que com o decorrer do tempo, outras nações também adotaram tal formação em suas bandas militares, a exemplo do Brasil, como será possível ver no tópico 2.4 do presente capítulo.

Mesmo com toda a popularidade inicial do saxofone, sua primeira patente só foi registrada por Adolphe Sax em 21 de março de 1846 e nela ele apenas apresenta sua invenção. Depois de vinte anos ele o registra novamente em 19 de março 1866 e pela terceira vez em 27 de novembro de 1880. No entanto, nesses dois últimos registros ele traz algumas explicações sobre o instrumento e melhorias realizadas ao mesmo (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 18-20; CAPISTRANO, 2008, p. 4).

Os trabalhos de Adolphe Sax lhe renderam o apoio de diversas personalidades, como exemplo de Georges Kastner, autor de diversas obras orquestrais e o primeiro a escrever uma peça com o uso do saxofone; François Féétis, fundador da *Revue Musicale*; François Habeneck, que estreou as sinfonias de Beethoven em Paris, o General Rumigny, ajudante de campo do Rei Louis Philippe; Hector Berlioz, seu amigo pessoal, Rossini que aconselhou Adolphe a se dedicar na formação de alunos de saxofone, entre outros (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 13, 21).

Idealista e consciente de seu valor, Adolphe Sax instalou-se em outubro de 1842 na rua Neuve-Saint-George de Paris e contra a hostilidade declarada de seus colegas concorrentes, estava obstinado a provar sua superioridade. Trabalhando com afinco, sua modesta oficina se transformou rapidamente em uma verdadeira fábrica (FIG. 2), chegando a ter 191 trabalhadores no ano de 1848, de onde saíram 20.000 instrumentos entre 1843 e 1860 (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 15).

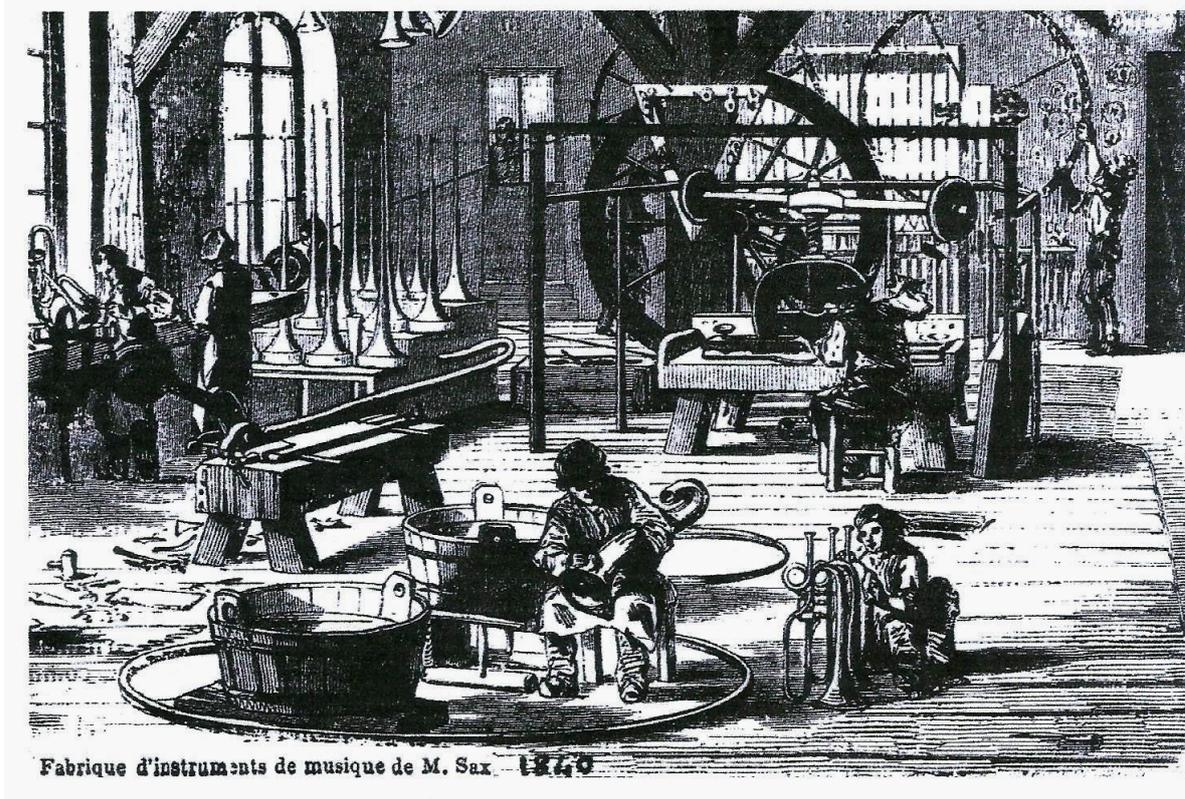


FIGURA 2 - Fábrica de instrumentos de Adolphe Sax. Fonte: CHAITEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 17)

Embora Adolphe Sax tenha sido um exímio inventor e tenha desfrutado, a partir de 1845, de virtual monopólio no contexto da música militar francesa, é consenso na literatura a seu respeito que ele teve uma vida bastante conturbada. Adolphe foi muito atacado por fabricantes parisienses rivais, foi plagiado, sofreu muitos processos e esteve arruinado em três ocasiões (1852, 1873, 1877) (CHAITEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 15; SADIE, 1994, p. 825).

Mesmo com seu contínuo êxito nas muitas exposições de instrumentos musicais de Paris (1844, 1849, 1855, 1863, 1867) (FIG. 3) e em Londres (1851), por motivos financeiros não pôde participar da *Exposición Universal Internacional de Paris* de 1878 e em protesto escreveu:

Não é particularmente injusto comigo - ele escreveu - a quem a fabricação de instrumentos se deve a maioria dos produtos que estão listados nos catálogos de fabricantes de todos os países, não poder expor meus trabalhos? É lamentável também, do ponto de vista do esplendor desta exposição da indústria na França, que vocês não possam expor minhas novas invenções? Finalmente, não será desastroso para os meus interesses, que minha ausência nesta grande demonstração industrial possa dar a impressão de que eu ou

minha casa deixamos de produzir?¹⁵ (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 14 - 15).

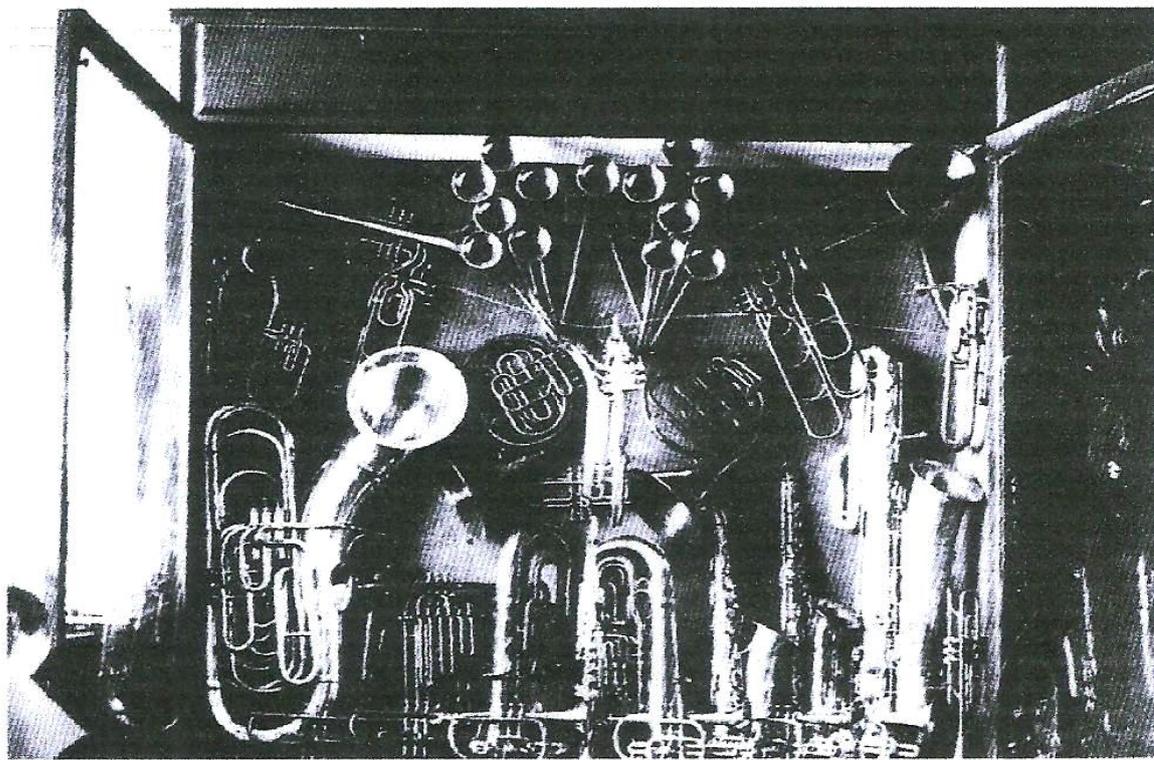


FIGURA 3 - Uma das vitrines de instrumentos de Adolphe sax na Exposição Universal de Paris em 1867. Fonte: (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 15)

Pai cinco vezes, mas sempre solteiro, Antoine Joseph Sax (1814–1894) morreu exausto, na completa ruína e o saxofone, sua invenção mais original, correndo o risco de ser esquecido por causa de todas as perseguições que sofreu. Após sua morte, seu filho Adolphe Édouard Sax (1859-1945), que desde 1881 era diretor da fanfarra da Ópera de Paris, assumiu a direção de sua fábrica (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 15, 20).

No final do século XIX os saxofones eram utilizados na França quase que exclusivamente nas bandas militares e civis, e em 1914 (início da Primeira Guerra Mundial) já era possível encontrar saxofones em leilões ou vendidos pelo preço do cobre em mercados de ferro velho, o que em 1918 (final da Primeira Guerra Mundial) iria ser um bom negócio para os músicos norte-americanos que desembarcariam na França com as tropas aliadas (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 20; SADIE, 1994, p. 825).

Depois que a Henri Selmer Paris passou a ser proprietária da antiga marca de instrumentos Millereau em 1911, comprou a fábrica de Adolphe Édouard Sax em 1928, mas o

¹⁵Tradução nossa.

saxofone já era fabricado por outras empresas há muito tempo atrás, a exemplo da Buffet Crampon, desde 1871. Com o surgimento do *jazz*, a popularidade do saxofone mudou profundamente. Houve uma grande difusão das orquestras de *baile* e os saxofones passaram a ser presença obrigatória na formação das mesmas. Com essa mudança surgiu uma grande procura por saxofones e uma nova demanda na fabricação desse instrumento (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 20-21).

Com o tempo a *Henri Selmer Paris* se modernizou e se tornou a fábrica de instrumentos mais equipada da Europa. Devido à qualidade de seus instrumentos, a empresa conquistou pouco a pouco o mercado norte americano, chegando a vender mais de 2.500 saxofones aos Estados Unidos em 1951. Outras fábricas também surgiram e graças ao êxito universal das *jazz bands*, o saxofone passou a ser fabricado no mundo inteiro (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 20).

2.2 Algumas características do saxofone

2.2.1 A família do saxofone

O saxofone, ou apenas Sax, como também é conhecido, pode ser encontrado em diversas variações, a exemplo do Sopranino em Mib, Sopranino em Fá, Soprano em Sib, Soprano em Dó, Contralto em Mib, Contralto em Fá, Tenor em Sib, Tenor em Dó, Barítono em Mib, Barítono em Fá, Baixo em Sib, Baixo em Dó, Contrabaixo em Mib, e Contrabaixo em Fá.

Os instrumentos em Sib e Mib compõem o grupo usado originalmente nas bandas militares e os instrumentos em Dó e Fá pertencem ao grupo orquestral. (SADIE, 1994, p. 825) É difícil afirmar em quais versões ele foi originalmente fabricado por Adolphe Sax, mas Chautemps, Kientzy, Londeix (1990, p. 12) e Capistrano (2008, p. 4) concordam que foi em número de sete.

A ideia geral de construção do saxofone nunca mudou, contudo, o próprio Adolphe Sax relatou algumas melhorias realizadas no mesmo, ao registrar sua segunda (1866) e terceira (1880) patente. Posteriormente, outras variações do instrumento foram construídas por outros fabricantes, aumentando ainda mais a família dos saxofones. Alguns exemplos desta variedade são ilustrados logo abaixo nas FIGs. 4, 5 e 6.



FIGURA 4 – Jay C. Easton com os saxofones, do maior para o menor: Contrabaixo, baixo, barítono, tenor, tenor em dó, alto, mezzo - soprano em fá, soprano, soprano em dó e sopranino. Fonte: <http://www.lipscomb.edu/windbandhistory/rhodeswindband_11_instrumentation.htm> Acesso em: 04 mar. 2016.



FIGURA 5 - Saxofone soprillo. Fonte: <<https://www.pinterest.com/pin/464363411550708125/>> Acesso em: 04 mar. 2016.



FIGURA 6 - Saxofone subcontrabaixo em sib, também conhecido como tubax. Fonte: <<https://www.pinterest.com/pin/260927372135789157/>> Acesso em: 04 mar. 2016.

Os instrumentos mais conhecidos da grande família do saxofone são o Soprano em Bb (que pode ter o corpo reto como um clarinete ou curvo igual a todos os outros saxofones), o Contralto, ou apenas Alto em Eb, o Tenor em Bb, e o Barítono em Eb, ilustrados na FIG. 7. Desses quatro modelos, os mais utilizados são o Alto em Mib e o Tenor em Sib.



FIGURA 7 - Do saxofone maior para o menor: barítono mib, tenor sib, alto mib e soprano do tipo curvo sib. Fonte: <http://sp.quebarato.com.br/hortolandia/samples-para-kontakt-pacote-de-instrumentos-acordeon-metal-saxofones-e-violao_84F6D9.html>: Acesso em: 04 mar. 2016.

Segundo Capistrano (2008, p. 4), “Embora seja construído em metal, o saxofone é um instrumento que faz parte da família das madeiras devido ao seu princípio sonoro, uma palheta simples presa a uma boquilha por uma braçadeira.” Nos instrumentos da família dos metais, para que haja emissão de som, é necessário que o instrumentista sopre vibrando os lábios, fazendo o que os músicos chamam de “besourinho” no bocal do instrumento (FIG. 8). Nos instrumentos da família das madeiras, ao invés dos lábios, o que irá vibrar com o sopro é a palheta que está presa à boquilha pela braçadeira (FIG. 9). No meio musical, essa maneira específica de posicionar a boca nos diferentes instrumentos e soprar é chamada de embocadura.



FIGURA 8 - Embocadura de trombone, um instrumento da família dos metais. Fonte: <<http://pt.yamaha.com/pt/products/musical-instruments/winds/mouthpieces/mouthp>> Acesso em: 04 mar. 2016.

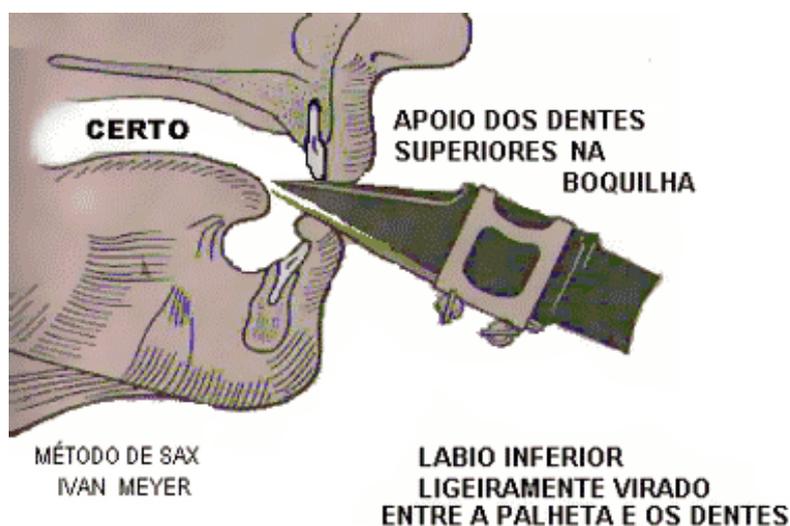


FIGURA 01

FIGURA 9 - Embocadura do saxofone, um instrumento da família das madeiras. Fonte: <<http://www.cifraclub.com.br/aprenda/cursos/20-sax/sk-curso-de-sax-p1.html>> Acesso em: 04 mar. 2016.

Anteriormente todas as palhetas eram feitas apenas de madeira, mas tendo em vista que com os avanços técnico industriais, as palhetas, bem como todas as outras partes do saxofone, e dos outros instrumentos musicais, passaram a ser construídos em materiais diversos. Hoje, curiosamente, mesmo o saxofone sendo da família das madeiras, é possível tocar em um, sem que haja madeira alguma em sua constituição.

Isso é algo que muitas vezes confunde as pessoas quanto à classificação da família em que ele deve pertencer, principalmente quando se percebe que os instrumentos da família

dos metais, em sua maioria, são feitos totalmente de metal, tendo em vista que os fabricados em outros materiais, por vezes, não são tão conhecidos.

No entanto, a principal característica a ser observada, para a delimitação dessas classes de famílias é o princípio sonoro do instrumento. Em todos os instrumentos da família das madeiras, com exceção das flautas, a vibração que ocorre na produção do som se dá na palheta, não importando o material com que é fabricado, diferentemente dos instrumentos da família dos metais em que a vibração ocorre no próprio lábio do instrumentista.

2.2.2 Um instrumento transpositor

A música escrita para o saxofone é grafada na clave de sol e a maioria dos saxofones são instrumentos transpositores, ou seja, a nota escrita não é a mesma nota que ouvimos (som real), com exceção dos instrumentos em dó. Para melhor esclarecer esta característica, exemplifico com a escala do sax alto mib e a do sax tenor sib, que correspondem à sonoridade da escala em dó maior do piano na FIG. 10.

The figure displays three musical staves in treble clef, each showing a scale in 4/4 time. The top staff is labeled 'Sax Alto Mi b' and shows a scale starting on G4 (F#4) and ending on G5 (F#5). The middle staff is labeled 'Sax Tenor Si b' and shows a scale starting on C4 and ending on C5. The bottom staff is labeled 'Piano' and shows a scale starting on C4 and ending on C5. The key signatures are F# for the saxophones and C for the piano.

FIGURA 10 - De cima para baixo: Escala em lá maior, escala em ré maior e escala em dó maior.¹⁶

Essa transposição também pode ser compreendida em ordem contrária, como é ilustrado abaixo na FIG. 11. A escala em dó maior do saxofone em mib corresponde à

¹⁶ A escala em ré maior escrita para o sax tenor precisaria ser tocada uma 8ª acima para soar em uníssono com a escala em dó maior escrita para o piano.

sonoridade da escala em mib do piano, e a escala em dó maior do saxofone tenor em sib corresponde à sonoridade da escala em sib do piano.

The figure displays four musical staves, each showing a scale in 4/4 time. The first staff is labeled 'Sax Alto Mi b' and shows a scale starting on C4 (middle C) and ascending to G4. The second staff is labeled 'Piano' and shows a scale starting on B3 and ascending to G4. The third staff is labeled 'Sax Tenor Si b' and shows a scale starting on C4 and ascending to G4. The fourth staff is labeled 'Piano' and shows a scale starting on B3 and ascending to G4. The scales are written in treble clef with a key signature of one flat (Bb).

FIGURA 11 - De cima para baixo: Escala em dó maior, escala em mib maior, escala em dó maior e escala em sib maior.¹⁷

O saxofone por ser um instrumento transpositor, em algumas situações leva o saxofonista a desenvolver a prática de ler a partitura transpondo, no mesmo instante em que realiza a leitura à primeira vista. No entanto, isso nem sempre é necessário, tendo em vista que em alguns grupos musicais a partitura já vem transposta para a tonalidade necessária ao instrumento.

Os saxofones são construídos com idêntica mecânica possibilitando o mesmo dedilhado para todas as suas variações, sendo necessário apenas, algumas pequenas mudanças na forma de soprar em cada um de seus modelos, por causa das variações de tamanho dos mesmos. Sua extensão natural vai do sib 2 ao fá# 5, em alguns modelos dos saxofones mais graves é possível ter chaves¹⁸ específicas para notas mais graves, como o lá 2 no Sax barítono em Mi b, e nos mais agudos para notas mais agudas, como o Sol 5 no Sax soprano em Si b. Mas, além dessas notas, é possível através de combinações do dedilhado das chaves, tocar várias notas superagudas acima da extensão natural do instrumento.

¹⁷ A escala em dó maior escrita para o sax tenor precisaria ser tocada uma 8ª acima para soar em uníssono com a escala em dó maior escrita para o piano.

¹⁸ A palavra “chaves” aqui empregada se refere às pequenas peças redondas de metal- onde é fixado em um dos lados as sapatinhas feitas em couro ou em algum outro tipo de emborrachado - que fecham os orifícios do corpo do saxofone.

2.2.3 As partes do saxofone

O saxofone é composto por seu corpo principal, onde estão a campana, os orifícios e as chaves, pelo tudel, e pela boquilha em conjunto com a braçadeira, o protetor de boquilha e a palheta. O corpo principal do saxofone foi feito originalmente de cobre, mas hoje ele é feito geralmente em latão¹⁹, mas também pode ser encontrado em policarbonato²⁰ (FIG. 12) com eixo, parafusos e molas de latão. O tudel pode ser encontrado feito de prata ou banhado a prata ou ouro (FIG. 13), a boquilha pode ser encontrada em madeira, mas igualmente ao protetor de boquilha, e a braçadeira, pode ser fabricada em diversos tipos de material plástico ou metálico, com grande variação de medidas e modelos (FIGs. 14, 15 e 16).



FIGURA 12 - Saxofone da marca Vibrato, feito de policarbonato com eixo, parafusos e molas de metal. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=saxofone+de+plastico+preço&espv>> Acesso em: 04 mar. 2016.

¹⁹ O latão é uma liga metálica constituída de cobre e zinco, a ele também pode ser adicionado outros metais em pequena quantidade, como exemplo do alumínio e do chumbo, caso se queira potencializar alguma característica da liga. Fonte: <<http://www.imperiodosmetais.com.br/latao.php>> Acesso: 05 set. 2015

²⁰ O policarbonato é um tipo de [polímero](#) (plástico) composto por [carbonatos](#), ou seja, ligações de carbono com oxigênio, quando aquecidos amolecem e ao ser resfriado endurecem, por isso são chamados de termoplásticos. Este tipo de plástico é facilmente moldado em diversos formatos sem precisar de emendas. Fonte: <<http://www.infoescola.com/compostos-quimicos/policarbonato/>> Acesso em: 05 set. 2015.



FIGURA 13 - Tudel de saxofone tenor banhado à prata (28 mm). Fonte: <<http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-726925901-tudel-sax-tenor-banhado-prata-28mm-frete-gratis-todo-brasil- JM>> Acesso em: 04 mar. 2016.



FIGURA 14 - Boquilhas, braçadeiras e protetores de boquilha, feitos em diferentes materiais de plástico e de metal; e uma palheta de madeira. Fonte: <<http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-706079643-abracadeira-sax-alto-com-ressonador-e-cobre-boquilha- JM#redirectedFromParent>> Acesso em: 04 mar. 2016.



FIGURA 15 - Boquilha de metal com detalhe em plástico. Fonte: < <http://www2.ivanmeyer.com.br/forum/index.php?showtopic=39414&page=2>> Acesso em: 04 mar. 2016.



FIGURA 16 - Boquilha de material plástico transparente com anel de metal dourado. Fonte: < <http://www.shopchauchuty.com/62194/boquilha-para-sax-alto-transparente-frete-gratis>> Acesso em: 04 mar. 2016.

A palheta do saxofone é presa à boquilha pela braçadeira e é considerada simples por ser apenas uma lâmina, diferente das palhetas de oboé e fagote (FIG. 17) que são duas lâminas, o que faz com que esses instrumentos sejam considerados de palheta dupla. As palhetas são feitas de madeira (cana/bambu) (FIG. 18) ou de algum tipo de polímero (plástico) sintético²¹ (FIG. 19), ou seja, por algum plástico produzido pelo homem, que na maioria dos modelos, em relação às palhetas fabricadas em madeira, possui uma menor qualidade sonora e uma maior durabilidade.

²¹ Ver nota 15.



FIGURA 17 - Palheta de fagote. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=palheta+de+fagote&biw=1440&bih=799&es_sm=122&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0CBwQsARqFQoTCP7Q-avn4McCFYOFkAodqbKH_w%20-%20imgrc=lf_cIT50ITPjLM%3A#imgrc=> Acesso em: 04 mar. 2016.

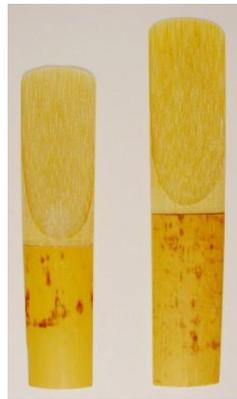


FIGURA 18 - Palheta de madeira. Fonte: <<http://topazio1950.blogs.sapo.pt/179444.html>> Acesso em: 04 mar. 2016.



FIGURA 19 - Palhetas de plástico. Fonte: <<http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-70761>> Acesso em: 04 mar. 2016.

As variações de materiais e medidas encontradas nas boquilhas, palhetas e braçadeiras, é um fator decisivo na característica sonora e técnica do saxofonista. Ele pode, por exemplo, com a mesma boquilha e palheta, utilizando a braçadeira *Vandoren Optimum*, (FIG. 20) obter três distintas sensações de tocar, ao mudar as placas metálicas que a ela são inclusas, ou utilizando a mesma boquilha e braçadeira, mudar apenas a numeração da palheta e sentir uma maior dificuldade ou facilidade na emissão do som do saxofone.



FIGURA 20 - Braçadeira Optimum da Vandoren. Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=br>> Acesso em: 04 mar. 2016.

Em alguns casos, por exemplo, o aluno pode ter dificuldade de tocar as notas agudas e ter oscilações na afinação. Esse é um problema às vezes causado pela utilização de uma palheta branda (leve), pois com a mesma boquilha, braçadeira e palheta sendo usada durante um determinado tempo, que varia de acordo com a prática de estudo de cada um, o aluno produz um som diferente do produzido no início do uso. Isso acontece porque a palheta muda sua sonoridade após certo tempo de utilização devido às mudanças de sua fibra, com exceção das feitas apenas de material sintético.

O aluno pode também reclamar de uma sonoridade com pouco volume. Nesta situação, com o intuito de obter o som desejado, ele pode, por exemplo, procurar uma boquilha que possua uma abertura maior que a anteriormente utilizada. Cabe ressaltar que a simples mudança de material, não resolve todos os problemas técnicos encontrados pelo aluno no estudo do instrumento. O mais adequado é exatamente o estudo desses detalhes, agregado a pesquisa do tipo de material que lhe é mais confortável para cada situação e estilo musical. Cada pessoa possui uma estrutura física diferente, e devido a isso irá reagir de forma distinta a cada uma dessas junções de materiais.

Existem boquilhas, palhetas e braçadeiras projetadas para diferentes estilos, como o *jazz*, erudito, rock, pop rock entre outros. As medidas e a matéria prima utilizada na construção de cada uma dessas partes do saxofone influenciam fortemente na sonoridade que o instrumentista irá produzir, mas não é fator determinante, uma vez que, nada substitui uma prática de estudo constante e organizada.

2.3 A trajetória de divulgação do saxofone

De acordo com Sadie (1994, p. 825) e Falheiros (2012), Adolphe Sax ensinou saxofone no Conservatório de Paris no período de 1858-1871. Capistrano (2008, p. 5) por sua vez, diz que ele começou a lecionar em 1857 e que foi a uma classe reservada para alunos militares. Chautemps, Kientzy e Londeix (1990, p. 18, 21) concordam com os dados de Capistrano e acrescentam que Adolphe chegou a formar cento e trinta saxofonistas, mas que depois da guerra de 1870, com o pretexto da falta de dinheiro, a classe foi encerrada e esta finalização infelizmente corroborou, de forma intensa, na diminuição das obras escritas para o instrumento, tendo em vista a sua pouca divulgação.

Posteriormente, Elisabeth Swett Coolidge Hall (1853-1924) foi a segunda divulgadora notável do saxofone. Filha de um importador, a senhora Elise Hall costumava tocar piano e violino em suas horas livres e quando estava com mais de quarenta anos, já recuperada de uma febre tifóide, porém ainda com o ouvido um pouco debilitado, seu marido, o doutor Richard Hall, lhe recomendou que estudasse um instrumento de sopro e ela decidiu aprender saxofone (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 21-22; CAPISTRANO, 2008, p. 5).

“Viúva no ano de 1897, Elise Hall, já em Boston, decidiu dedicar seu tempo, paixão e fortuna a promover a Orquestra Club, que ela mesma fundou e dirigiu”²². (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 21) Elise Hall, para enriquecer os programas da orquestra, encomendou obras de concerto para o saxofone a George Longy, Paul Gilson, Claude Debussy, André Caplet, Vincent d’Indy, Florent Schmitt, entre vários outros compositores da época. Ao todo foram vinte obras escritas e estreadas entre 1900 e 1918 (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 21-22; CAPISTRANO, 2008, p. 5).

Antes de sua morte, Elise Hall teve o prazer de ouvir uma orquestra, do mesmo tipo da de Gustav Bumcke (FIG. 21) de Berlin, sob a direção de Abdon Laus em Boston,

²² Tradução nossa.

composta apenas de saxofones. Em outros países como Estados Unidos e França, também foram criadas outras orquestras desse tipo, como exemplo das de David Gornston, Michel Guerra e Sigurd Rascher. Para esse tipo de formação, foram escritas em média umas quarenta peças (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 21-22).



FIGURA 21 - Orquestra de Gustav Bumcke, Berlín, 1931. A moça do saxofone sopranino era Ingrid Larsen, filha de G. Bumcke. Fonte: CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 23.

Marcel Mule e Sigurd Rascher foram os dois saxofonistas virtuosos, que em sua época, se encarregaram de impulsionar e estabelecer o saxofone clássico na Europa, tendo em vista que anteriormente, com exceção de seu inventor, todos os músicos que tocaram o saxofone eram pessoas desconhecidas (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 22; CAPISTRANO, 2008, p. 5).

A Marcel Mule foram dedicadas centenas de músicas, mas ele se tornou conhecido particularmente com as obras de Ibert, Glazunov e Tomasy. Ele tocou em diversos países, participou de importantes festivais, como os de Berlin e de Viena e além de importante solista de orquestra sinfônica, ele também se fez conhecer através de seus dezenove discos gravados entre 1931 e 1963, assim como pelos inúmeros concertos realizados com o Quarteto Marcel Mule (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p. 22-23).

Chautemps, Kientzy e Londeix (1990, p. 23) dizem que Marcel Mule foi nomeado professor do Conservatório de Paris em 1942 por Claude Delvincourt, formando centenas de

saxofonistas, exercendo uma influência tão grande que no “final dos anos setenta, não era possível encontrar um virtuoso ou um professor de saxofone em todo o mundo que não tivesse sido influenciado direta ou indiretamente pela escola de Mule”²³ (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 23).

Capistrano (2008, p. 5), no entanto, diz que ele lecionou de 1948 a 1968, mas, mesmo com essa divergência de datas, é possível afirmar que Marcel Mule foi o segundo professor de saxofone do Conservatório de Paris. Ainda de acordo com Capistrano, Daniel Deffayet foi o terceiro, lecionando no período de 1968 a 1988 e Claude Delangle o quarto, iniciando como professor nesta instituição no ano de 1988 e permanecendo até os dias de hoje.

Concorrente de Marcel Mule na época, Sigurd Rascher praticou com Gustav Bumcke as notas do registro superagudo do saxofone alto e conseguiu ampliar sua extensão até quatro oitavas. Isso foi um grande avanço técnico, tendo em vista que o saxofone possui uma extensão natural de duas oitavas e meia apenas (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 23-24).

Com isso, ele atraiu os olhares de vários compositores, que ao descobrirem as recentes possibilidades do instrumento, passaram a escrever novas obras para ele, como exemplo de Paul Hindemith, Hermann Scherchen, Jacques Ibert e Alexandre Glazunov, Frank Martin, Henry – Dixon Cowell, Karel Husa, entre outros. Sigurd Rascher tocou como solista em importantes orquestras, e depois de ensinar no Conservatório Real de Copenhague (1933) ao mesmo tempo que em Malmo, uma cidade da Suécia, se estabeleceu nos Estados Unidos (1939) devido aos acontecimentos políticos da Alemanha (CHAUTEMPS; KIENTZY; LONDEIX, 1990, p 23-24).

Mesmo com sua boa aceitação pelos compositores eruditos da época e por sua ampla utilização nas bandas militares, de acordo com Capistrano (2008, p. 4) e Chautemps, Kientzy, Londeix (1900, p. 20) a popularização deste instrumento também denominado sax, se deu realmente com a propagação do *jazz*, onde passou a ser fortemente utilizado. Berendt (1987, p. 180) citado por Moritz (2003, p. 18) explica a importância do saxofone no *jazz* argumentando que “O instrumento ideal para o jazz seria aquele que tivesse a força expressiva do pistão e a agilidade da clarineta. O saxofone é o único instrumento que possui essas duas características. Por essa razão ele é tão importante no jazz - dos anos 30 para cá”.

²³ Tradução nossa.

Hobsbawm (2015, p. 162) relata que a partir da segunda metade da década de 1920 começaram a surgir saxofonistas brilhantes e sensíveis que passaram a desenvolver uma técnica própria para o instrumento colocando sua admirável flexibilidade a disposição do *jazz*. Sobre esse instrumento ele diz: “Seu som varia do vibrato mais característico da palheta até uma suavidade semelhante à da flauta, combinando uma flexibilidade incrivelmente adequada à expressividade do *jazz* com uma força e vigor que podiam torná-los os principais propulsores de bandas menores” (HOBSBAWM, 2015, p. 163).

Com tais características, o saxofone se tornou de grande importância para este estilo e passou a ser divulgado e conhecido por todas as partes do mundo através dos grandes intérpretes de *jazz* que se prestaram a estudá-lo e a explorar suas possibilidades sonoras técnicas e interpretativas.

2.4 A chegada do saxofone no Brasil e nas universidades brasileiras

De acordo com Carvalho (2014, p. 621) e o *Dicionário on line Cravo Albin da Música Popular Brasileira* (2016), no Brasil se admitiu, erradamente, que o saxofone tivesse chegado ao país por influência do *jazz*, afirmando inclusive que Pixinguinha o teria trazido da Europa em 1922, quando retornou com o grupo os Oito Batutas. Ele realmente retornou tocando saxofone, mas já o conhecia, pois, em entrevista ao MIS, Pixinguinha (1897-1973) explica como voltou de Paris tocando esse instrumento, além de sua flauta, com o seguinte relato.

No conjunto que se apresentava na casa em frente ao Sheherazade, havia um músico que, durante a apresentação, mudava do violoncelo para o saxofone, principalmente na hora de tocar o shimmy. Um dia, Arnaldo Guinle me perguntou: “Você toca aquele instrumento?” Respondi: “Toco”. Na verdade, eu já conhecia a escala e sabia que era quase igual à da flauta. “Então, vou mandar um saxofone pra você”, me disse Arnaldo Guinle. Um mês depois, o saxofone estava pronto. Levei o instrumento para o hotel e ensaiei. No dia seguinte, já estava tocando uns chorinhos no saxofone. Mas só toquei naquele dia, porque não queria magoar o músico da casa em frente. Toquei só para Arnaldo ouvir. Ele ficou satisfeito com o que ouviu. Depois, fiquei só na flauta. Quando voltei para o Brasil é que passei a tocar mais saxofone. (MIS-RJ, 1997, p.63 *apud* VELLOSO, 2006, p. 35-36)

Por volta de 1900 o *jazz* já era uma forma musical reconhecível, no entanto, o saxofone só passou a ser utilizado por este estilo a partir dos anos de 1920, o que Hobsbawm considerou como um ingresso tardio ao estilo. (HOBSBAWN, 2015, p. 59, 162) O choro, por sua vez, como forma de tocar, “[...] surgiu por volta de 1870, ano em que os músicos

populares do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, começaram a interpretar de maneira diferente a polca, que já era dançada e tocada desde 1844.” (VELLOSO, 2006, p. 4)

O saxofone, no entanto, já era mencionado neste gênero desde sua primeira geração associado ao nome do conhecido “chorão” Viriato Figueira da Silva (1851-1883) que era também flautista, compositor e considerado um dos primeiros a sobressair como solista de saxofone no Brasil (AMARAL, 2005, p. 18-19; VASCONCELOS, 1984 *apud* VELLOSO, 2006, p. 11; SPIELMANN, 2008, p. 92). Tais informações contribuem, portanto, com a comprovação de que o saxofone não chegou ao Brasil por influência do *jazz*, tendo em vista a divergência de datas.

Luis Henrique (1988 *apud* CARVALHO, 2014, p. 623) relata que “o saxofone chegou ao Brasil antes de ter chegado aos Estados Unidos e antes do Choro ter se firmado como gênero. Ele veio junto às outras novidades francesas que encantavam e dominavam o mundo na época.” De acordo com Carvalho (2014, p. 624, grifos do autor), em 1854 já se tem registro sobre a existência do saxofone no país. Isso se dá por meio de um anúncio do Armazém de Instrumentos de Música Severino e Magallar, publicado no *Diário do Rio de Janeiro* no dia 5 de outubro, o qual lista este instrumento, entre outros, da seguinte maneira: “*Saxophones (instrumento novo de latão, que se toca com boquilha de clarinete, e que é de muita vantagem para banda militar e orquestra).*”

A partir deste ano começaram a ocorrer nos teatros do Rio de Janeiro recitais que continham solos de saxofone em seu programa. Um exemplo disso é o anúncio de um espetáculo no teatro São Pedro de Alcântara, no qual se encontrava no programa, entre outros números que variavam entre o português e o francês, a execução do “Sr. João José Pereira da Silva, igualmente por obséquio no seu *novo* instrumento - Saxofone - umas *difficeis* variações.” (*Correio Mercantil, e Instructivo, Político e Universal*, Rio de Janeiro, Espetáculos, 30 set. 1854, *apud* CARVALHO, 2014, p. 624, grifos do autor)

Desde o início do século XIX já havia bandas de música no Brasil, pois segundo Binder (2006, p. 121), no governo de Dom João VI, através do decreto de 20 de agosto de 1802 (CCLPT:02), o mesmo assumiu a responsabilidade de pagar os músicos e os instrumentos das bandas da infantaria portuguesa detalhando quais instrumentos e suas funções no decreto de 11 de dezembro de 1817 (CCLB:11) (QUADRO 9). Dentro desse contexto, o saxofone foi logo adotado pelas bandas militares, como é possível observar nos QUADROS 9, 10 e 11 apresentados por esse autor, que descrevem a mudança da instrumentação das mesmas, onde, a partir de 1873 (QUADRO 11) o saxofone passa a ser também incluído.

QUADRO 9 – “Função musical dos instrumentos prescritos pelo (sic) decretos de 1802 e 1817”

Decreto de 20 de Agosto de 1802		
Função Musical	Instrumentação	Instrumentação aumentada
Reforço melódico	flautim	
Melodia	clarinete I, 1.º clarinete II	
Preenchimento harmônico	1.º clarinete II, trompas I-II, clarim I	
Baixo	fagote I	
Reforço do Baixo		
Ritmo	zabumba (bumbo), prato, caixa de rufo	
Decreto de 11 de dezembro de 1817		
Estrutura	Instrumentação	Instrumentação aumentada
Reforço melódico	requinta	flautim
Melodia	clarinete I (mestre), 1.º clarinete II	2.º clarinete II
Preenchimento harmônico	1.º clarinete II, trompas I-II, clarim I	clarim II, clarinete III
Baixo	fagote I	fagote II
Reforço do baixo	trombone ou serpente	serpente
Ritmo	caixa, bombo	

Fonte: BINDER, 2006, p. 122.

QUADRO 10 - “Instrumentos de música a serem utilizados pelas bandas do exército em 1848”.^{24 25}

Instrumento	Quantidade	Valor	Músicos
Flautim	1	40\$000	1
Clarineta	1	30\$000	5
Requinta	1	24\$000	1
Trompa	1	70\$000	2
Trombão	1	40\$000	1
Clarim	1	30\$000	2
Piston	1	60\$000	1
Ophicleide	1	85\$000	3
Pratos	Par 1	110\$000	1
Cornetas de chaves	1	35\$000	1
Bocal	1	2\$000	1
Árvore de companhias	1	70\$000	1
Triângulo de aço	1	4\$000	1
Atabales	Jogo 1	90\$000	1
Bombo pronto	1	70\$000	1
Maceta do dito	1	1\$000	1

Fonte: BINDER, 2006, p. 122.

²⁴ Segundo Binder (2006, p. 122) a grafia dos instrumentos foi mantida como consta no decreto, mas a coluna dos músicos é inclusão dele.

²⁵ “Embora não fosse explícito no texto, a coluna *valor* representa a quantia repassada aos corpos para a compra dos itens especificados [...] [e sua] manutenção” (BINDER, 2006, p. 122 e 124).

QUADRO 11 - “Instrumentos a serem distribuídos para as bandas de música do exército segundo o decreto n. 5352 de 23 de julho 1873”.

Instrumental	Batalhões ou Companhias			
	De artilharia a pé	De infantaria pesada	De dita ligeira	tempo de duração [anos]
Flautins	1	1	1	10
Flautas	1	1	1	10
Requintas	1	1	1	10
Clarinetas	3	3	3	10
Pistões	2	2	2	10
Trompas	4	4	4	10
Trombones	3	3	3	10
Saxofones	1	1	1	10
Oficleides	2	2	2	10
Baixos	3	3	3	10
Bombardões	1	1	1	10
Árvore de campainha	1	1	1	10
Caixa de rufo de metal, pronta	1	1	1	15
Baquetas para caixa de rufo	2	2	2	2
Pratos de música, pares	1	1	1	5
Triângulo de aço com forrinho	1	1	1	10
Bombo pronto com coroa imperial	1	1	1	10
Macete para bombo	1	1	1	4
Número de Músicos	25 músicos			

Fonte: BINDER, 2006, p. 123.

No QUADRO 11 é possível ver que desde 1873 o saxofone já era oficialmente um instrumento integrante das bandas militares de música do Brasil. Contudo, lembramos que sua primeira patente se deu em 1846 e que com menos de dez anos da mesma, a partir de 1854, seus primeiros exemplares já eram utilizados em terras brasileiras. Sendo assim, observamos que tais esclarecimentos também contribuem na comprovação de que o saxofone não chegou ao Brasil por influência do *jazz*, tendo em vista que sua utilização nesse gênero só se deu a partir da década de 1920.

O que não se pode negar é que a popularização mundial desse instrumento se deu com o surgimento do *jazz* e com a propagação das *jazz bands*. Velloso (2006, p. 48) diz em seu trabalho que na época que o choro surgiu o oficleide²⁶ e os instrumentos de bocal

²⁶ “O oficleide é um instrumento de metal, de bocal com grandes orifícios tampados por chaves [...]. O tubo, cônico, é dobrado em dois, à maneira do fagote, e o bocal é semelhante ao do trombone. Por apresentar chaves e um formato cônico, sua sonoridade é muito semelhante a do saxofone tenor, que é, em alguns modelos, de tamanho equivalente.” (VELLOSO, 2006, p.19). “Foi patenteado pelo fabricante francês Halary em 1821.” (SADIE, 1994, p. 669) e rapidamente tornou-se um “[...] instrumento de utilização versátil, amplamente empregado em bandas para a execução de solos ou como parte do conjunto. O instrumento, porém, foi abandonado após uma intensa reforma na formação instrumental das bandas militares, sendo substituído por instrumentos mais modernos como o saxhorn e o saxofone [ambos fabricados por Adolphe Sax]” (MYERS et ALLI, 2004, *apud* VELLOSO, 2006, p.19).

(trompete e trombone) eram os mais utilizados. “A presença do saxofone no choro [...] [passou] a ser percebida *amplamente* a partir da segunda década do século XX, com a popularização das bandas de jazz que tinham o saxofone como ‘instrumento símbolo’” (VELLOSO, 2006, p. 48, grifo nosso).

Quanto aos cursos universitários de saxofone no Brasil, é importante dizer que o primeiro estabelecimento de ensino a oferecer um curso de graduação em música no país foi a Escola de Música da UFRJ, a partir da década de 1930, quando a mesma, denominada na época de Instituto Nacional de Música, estando sob a gestão de Luciano Gallet, é vinculada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (AMORIN, 2012, p. 98; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016).

Posteriormente, a partir do ano de 1980, a Escola de Música da UFRJ se torna também a pioneira em oferecer cursos de pós-graduação em música no país (AMORIN, 2012, p. 98; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016). Contudo, só depois de cinco décadas após a abertura da primeira graduação em música no Brasil é que começa a história do saxofone no ensino superior.

O primeiro curso universitário de saxofone do Brasil foi criado em 1981 na Universidade de Brasília (UnB), e seu primeiro aluno foi o renomado saxofonista Dilson Afonso Ferreira Florêncio, que atualmente leciona na UFPB. Em entrevista a Revista Sax&Metais, Dilson Florêncio relata que por volta dos 14 anos de idade, o professor de clarinete da UnB Luiz Gonzaga Carneiro, empolgado com seu desempenho, passou a lhe dar aulas de graça até seu ingresso nesta instituição (Revista Sax&Metais, 2009, p. 20-21 *apud* AMORIN, 2012, p. 107-108; SCOTT JÚNIOR, 2007, p. 197-198).

Estimulado pelo professor Luiz Gonzaga, Dilson fez o vestibular para clarinete na UnB tocando saxofone. Devido ao seu desempenho, a banca ficou maravilhada, assim como o próprio Luis Gonzaga, que já estava articulando a abertura do curso de bacharelado em saxofone nesta instituição. Dilson ingressou em julho de 1979, no entanto, só a partir do V período é que o curso foi oficialmente implantado, e o nome do instrumento contido em seu histórico mudado de clarinete para saxofone. Em julho de 1983 ele terminou o curso e se tornou o primeiro saxofonista graduado do país (Revista Sax&Metais, 2009, p. 20-21 *apud* AMORIN, 2012, p. 107-108).

A graduação em saxofone da Universidade da Bahia (UFBA) teve um início semelhante ao da UnB. O curso foi estabelecido em 1983 quando Klaus Haefelle, professor de clarinete desta instituição, aceitou Rowney Archibald Scott Junior como aluno de saxofone. Ambos os professores de clarinete Luiz Gonzaga (UnB) e Klaus Haefelle (UFBA) formaram

outros alunos nesta mesma condição, até que eles se aposentaram e seus alunos, Vadim Arsky, em 1994 e Scott Júnior, em 2004, por meio de concurso público, assumiram a cadeira de saxofone nas respectivas universidades (SCOTT JÚNIOR, 2007, 193-220).

Outra graduação em saxofone que se iniciou a partir do curso de clarinete foi a da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2001 (SCOTT JÚNIOR, 2007, p. 209). A abertura desses cursos a partir da cadeira de clarinete se dá pela falta de saxofonistas formados na época e também porque os primeiros saxofonistas tocavam outros instrumentos, tendo por vezes o saxofone como segunda opção de atuação. No entanto, como é possível ver, esse fato não impediu que os mesmos contribuíssem na propagação do instrumento.

Como exemplo desses saxofonistas que tocavam outros instrumentos, podemos citar o próprio Viriato Figueira que dava mais atenção a sua flauta transversal do que ao sax. O Anacleto de Medeiros que muito se identificava com o sax soprano, mas se destacou como maestro da Banda do Corpo de Bombeiros. Pixinguinha que começou tocando flauta transversal e posteriormente a trocou pelo saxofone, entre muitos outros (AMARAL, 2005, 18-21).

Com o decorrer do tempo, outras universidades do Brasil foram abrindo as portas para o saxofone como o exemplo da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) em 1987, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1995, a Universidade Estadual do Pará (UEPA) em 2004, a Universidade Federal do Estado do Rio do Janeiro (UNIRIO) em 1999, entre outras (SCOTT JÚNIOR, 2007, 193-220).

Na UFPB, só a partir de 1994, com o ingresso do clarinetista e saxofonista José de Arimatéia Formiga Veríssimo, como professor no Departamento de Música desta instituição, é que o ensino do saxofone passou a ser oferecido, mas em nível de extensão. Posteriormente, em 1996, o curso de bacharelado em saxofone da UFPB foi efetivamente criado (COSTA FILHO, 2012, p. 68; SCOTT JÚNIOR, 2007, p. 94 e 199). Este foi o primeiro curso de graduação em saxofone oferecido pela UFPB, entretanto, outros cursos também foram criados posteriormente nesta instituição, os quais serão listados no IV Capítulo deste trabalho.

2.5 O saxofone e a música popular na academia

Embora exista uma grande busca por compreender aspectos relacionados à música popular, sabemos que,

A educação musical no Brasil se desenvolveu baseada em princípios eurocêntricos, ou seja, numa pedagogia que legitima a música de concerto europeia como sendo superior e marginaliza outros tipos de música. Essa herança pedagógica privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional. (FEICHAS, 2008, p. 1)

Por esse motivo, o saxofone ingressou nas universidades brasileiras adotando tais princípios tradicionais de ensino, como é possível perceber ao observarmos o perfil dos cursos de graduação em saxofone das universidades brasileiras, apresentado na dissertação de Rowney Archibald Scott Junior (2007). Podemos ter uma ideia dessa realidade, ao ver que dos doze cursos pesquisados na época, oito eram direcionados basicamente para o ensino da música de concerto europeia (SCOTT JUNIOR, 2007, p. 221).

Isso quer dizer que no período da pesquisa em questão, 66% das graduações em saxofone no Brasil possuíam um perfil que priorizava o repertório erudito, e embora alguns dos professores entrevistados apontem em seus relatos, para uma possível flexibilização, quanto ao conteúdo exposto nos planos de ensino dos cursos, essa é uma mudança que ainda não havia sido repassada aos mesmos e, portanto, não oficializada (SCOTT JUNIOR, 2007, p. 221-223).

Em contraposição a isso, vemos que grande parte do repertório apresentado nas rádios, nos canais televisivos, festas de aniversário, formaturas, bares, restaurantes, shows de diversos estilos, entre outros ambientes e situações, é o da música popular nacional e internacional, onde o saxofone alcançou ampla inserção.

Esse fato leva os alunos de saxofone a terem um convívio bem mais intenso com esse repertório do que com o da música erudita. No entanto, para que haja uma educação ampla e contextualizada com a realidade, é necessário uma maior articulação entre ambos os gêneros musicais no ensino acadêmico. Diante dessa realidade, temos visto que gradativamente a música popular tem ingressado no ensino formal.

Green (2008b) relata que, na década de 1970, o sistema educacional britânico, começou a reconhecer a importância dos gostos e identidades musicais dos alunos, passando a incluir no currículo escolar a música popular. Para essa mudança, contribuiu um movimento anterior, iniciado a partir do final dos anos 1960, inspirado nos ideais progressistas da educação centrada no aluno, e que enfatizava o desenvolvimento da criatividade musical. (GREEN 2008b *apud* ALCANTARA NETO, 2010, p. 168-169)

No Brasil, em 1983 a UNICAMP implantou o primeiro curso universitário de música popular do país, mas atualmente, além dela e da Universidade Federal da Paraíba, diversos

outros Institutos de Ensino Superior do Brasil já disponibilizam cursos com ênfase popular em diversas habilitações (BOLLOS, 2008).

Esse é o caso do Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM/CEU) no Rio de Janeiro; o Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP) em São Paulo; a Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR) no Paraná; o Centro Universitário de Maringá – (UNICESUMAR) no Paraná; a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no Rio Grande do Sul; a Universidade Federal da Bahia (UFBA) na Bahia; e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Estado do Ceará, sendo que nesta última, o curso é oferecido apenas na habilitação de saxofone (BRASIL, 2016).

Podemos ver também o ingresso da música popular na academia através da inserção, nos cursos universitários, de instrumentos que possuem uma maior atuação na área popular da música, os quais, anteriormente, não tinham seu ensino inserido dentro da esfera formal acadêmica. Um exemplo próximo desse ingresso é a inclusão de instrumentos como guitarra, teclado, baixo elétrico, cavaquinho, entre outros, na Universidade Federal da Paraíba.

Analisando alguns documentos legais dos cursos da UFPB, vemos que em João Pessoa, no dia 25 de março de 2009, a Resolução nº 58/2009 criou o Curso Superior em Música Popular, na modalidade Sequencial de Formação Específica da UFPB, e a Resolução nº 59/2009 aprovou o Projeto Político-Pedagógico do mesmo, nas seguintes habilitações: Contrabaixo Elétrico, Flauta, Saxofone, Trompete, Trombone, Percussão, Violão, Guitarra, Teclado e Canto (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2008, p. 2, 2009a, 2009b).

De acordo com a Resolução CES Nº 1, de 27 de janeiro de 1999, os *curso sequenciais por campo de saber de nível superior* oferecem atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação. Eles podem ser de formação específica, como é o caso do que a UFPB oferece em música, ou de complementação de estudos. Os mesmos possuem carga horária menor que a das graduações, e tem como objetivo a obtenção ou atualização de conhecimentos técnicos e intelectuais de diferentes áreas do saber (BRASIL, 2009, p. 1-2, grifo nosso).

O Curso Sequencial de Música Popular da UFPB funciona à noite. Sua configuração permitiu o ingresso na universidade de vários músicos populares que, por motivos diversos, não tiveram a oportunidade de cursar uma graduação em música de horário diurno, ou talvez não quisessem ingressar na faculdade porque sabiam que o principal repertório não seria o da música popular. Ele também se tornou uma excelente oportunidade de estudo para os músicos que já possuíam algum diploma em música, mas que também gostariam de ter um contato mais aprofundado com a música popular dentro de um curso universitário. Essa nova

demanda de alunos possibilitou, portanto, uma “nova” troca de informações entre os músicos eruditos e populares desta instituição.

Ainda analisando os documentos legais, observamos que no dia 30 de maio de 2005, a Resolução nº 17/2005 criou o curso de Licenciatura em Música da UFPB, e em 04 de agosto de 2005 a Resolução nº 35/2005 aprovou seu Projeto Pedagógico de Curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2005a, 2005b). Após a reformulação do PPCLM através da Resolução nº 34/2009 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009d), em 16 de agosto de 2011, de acordo com o atual Projeto Pedagógico do curso, a Portaria PRG/G nº 48/2011 autorizou a inclusão de novos instrumentos, os quais então grifados a seguir:

Baixo elétrico, Bandolim, Bateria, Cavaquinho, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversa, Guitarra Elétrica, Harpa, Oboé, Percussão, Percussão (perfil popular), Piano, Saxofone, Saxofone (perfil popular), Teclado, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Viola Caipira, Viola Nordestina, Violão, Violão (perfil popular), Violino, Violoncelo, Canto e Canto Popular. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 4, grifo nosso)

Podemos perceber então que, antes da criação do Curso Sequencial em Música Popular, o Curso de Licenciatura em Música já integrava instrumentos que atuam mais fortemente no campo da música popular. Contudo é possível observar, que após a criação do Curso Sequencial em Música Popular, houve o ingresso de vários outros instrumentos de maior atuação na música popular, e instrumentos que anteriormente já estavam incluídos na graduação, como por exemplo o saxofone, passaram a ser contemplados também com um curso de perfil popular.

É importante dizer que, de acordo com a pesquisa de Scott Júnior (2007, p. 222), a qual visava averiguar a presença da música brasileira erudita e popular nos cursos de saxofone do Brasil, o Curso de Bacharelado em Saxofone da UFPB era o único que demonstrava uma relação mais equilibrada entre peças brasileiras e estrangeiras, tendo em vista que das 48 peças sugeridas, 22 eram brasileiras (45%), sendo 16 delas ligadas ao choro e as 6 restantes, ao repertório erudito. Tal informação demonstra que em 2007, mesmo no curso de bacharelado, que foi o curso investigado por Scott Júnior por ser o único de nível existente na época, a Universidade Federal da Paraíba já tinha a tendência de incluir a música popular no currículo do saxofone.

De modo geral, consideramos que essa abertura nas instituições formais de ensino para o ingresso da música popular trouxe não apenas os instrumentos de maior atuação nesse

campo, como também evidenciou suas práticas e incentivou outros instrumentos, que anteriormente privilegiavam o ensino tradicional erudito, a desenvolverem essas práticas em suas aulas dentro da academia.

CAPÍTULO III

MÚSICA POPULAR E APRENDIZAGEM

Este capítulo se propõe a apresentar aspectos teóricos e conceituais, que consideramos ser importantes para desenvolver nossa reflexão crítica, a respeito das estratégias didático-pedagógicas, que são utilizadas nas aulas de Saxofone (perfil popular), do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Nossa discussão se baseia em primeiro compreender o trajeto de mudanças do conceito música popular, depois em definir os contextos formais, não formais e informais, assim como as práticas formais e informais de ensino e aprendizagem da música, e por último, em detalhar os desdobramentos da teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel.

3.1 Entendendo o trajeto do conceito música popular

Tendo em vista que nossa pesquisa tem como foco as aulas de uma disciplina de saxofone popular, torna-se necessário uma maior compreensão sobre o termo “música popular”. No entanto, quanto aos meios utilizados para a definição do termo, Middleton (1997, p. 6 *apud* NEDER, 2010, p. 187) diz:

[...] o problema é que processos culturais concretos, localizados historicamente de maneira específica, são reduzidos a esquemas abstratos. Ignoram-se contradições no interior do processo produtivo. Os consumidores são vistos como receptores passivos, pelos teóricos da cultura de massas, ou como uma classe inerentemente oposicional, por ultra-esquerdistas em busca de um puro proletarianismo. Mas, na prática, nem a música popular, de qualquer modo que seja compreendida, nem seus Outros – “canção folclórica”, “música tradicional”, “música erudita”, “música burguesa”, ou o que quer que seja – caminham no palco histórico nesta forma não-contaminada.

Diante disso, compreendemos a complexidade de assimilação desse termo. De acordo com a pesquisa histórica de González (2012), provavelmente seu surgimento se deu com o advento do pensamento nacionalista por volta do fim do séc. XIX e início do séc. XX, durante o período Romântico da História da Música. Antes desse período este termo não era encontrado na literatura ocidental e a principal classificação da música se dava entre sacra e profana.

Essas produções foram consideradas a base para a criação de uma música nacional, que devia, segundo Mário de Andrade²⁷, ser “polida” para se tornar obra artística. O conceito de música popular da época evocava uma música rural, original e anônima que emanava do povo, através da oralidade de forma natural e pura, a qual representava a cultura nacional do país (GONZÁLEZ, 2012).

Essa definição de música popular fortaleceu-se no contexto latino-americano graças à credibilidade legada ao folclore durante a primeira metade do século XX, já que os estudos de folclore apresentavam - se como um auxílio para a formação das identidades nacionais e como antídoto dos efeitos destrutivos da modernização. (GONZÁLEZ, 2012, p. 250)

Em decorrência disso, o adjetivo folclórico foi encontrado nos escritos de vários autores da época, como uma expressão de sentido semelhante ao da música popular. A concepção da época de cultura popular absorveu as características utópicas do romantismo, e as mesmas foram transpostas para o conceito de música popular. Fato que pôde ser observado em muitos autores, ao tratarem como sinônimas as palavras nacional e popular (ANDRADE, 2003; GONZÁLEZ, 2012).

Com o advento da tecnologia e a chamada “mecanização da música”²⁸, houve muitas mudanças no cenário musical do Brasil, e as fronteiras antes delimitadas passaram a se aproximar e a se correlacionar. Com essas mudanças, o conceito de música popular voltado para um olhar rural, autêntico e anônimo não podia mais comportar todos os tipos de músicas que circulavam, passando-se a observar uma música que emergia nas cidades, influenciada pela música rural, erudita, assim como a música de várias partes do mundo, através dos meios de comunicação de massa, a qual passou a ser chamada de popular urbana (ANDRADE, 2003; GONZÁLEZ, 2012). Segundo González (2012, p. 210),

Atualmente, parte da historiografia optou pela expressão música popular urbana para se referir à música popular que circula principalmente nas cidades e que, comumente, é transmitida pelos meios modernos de comunicação. Existe certo consenso entre os especialistas em usar esse termo para nomear o fenômeno musical que surgiu com a modernização das culturas urbanas no princípio do século XX. Também na época de Mário de Andrade, essa expressão foi usada em algumas ocasiões, mas sem a carga teórica que tem agora.

²⁷ Uma arte nacional já está feita na inconsciência do povo. O artista tem só que dar pros elementos já existentes uma transposição erudita que faça da música popular, música artística, isto é: imediatamente desinteressada. (ANDRADE, s.d., p.16 *apud* NEDER, 2010, p. 183).

²⁸ “[...] no início da indústria discográfica, cunhou-se a expressão “música mecânica” para denominar a música que circulava nos discos” (GONZÁLEZ, 2012, p. 192).

O desenvolvimento da tecnologia trouxe a possibilidade de gravar inúmeros gêneros musicais e torná-los conhecidos em localidades cada vez mais distantes. Esse diálogo permitiu analisar e preservar estruturas musicais do repertório erudito e popular de diversas culturas, fixar sua interpretação, assim como possibilitou a criação de novas tendências musicais (GONZÁLEZ, 2012).

Embora a precoce indústria discográfica tenha gravado e comercializado a música que habitualmente circulava no meio, aos poucos, a música gravada deixou de ser cópia fiel desses contextos e sofreu mudanças que acabaram dando-lhe uma sonoridade particular e nova. Nessa mudança sonora, talvez tenha havido a influência de dois fatores: por um lado, o fato de que os processos técnicos de gravação priorizaram certa instrumentação e interpretação do repertório a ser gravado. Por outro, o descobrimento da indústria fonográfica de que suas vendas aumentavam quando os arranjos da música eram feitos com base nos estilos norte americanos, em vias de internacionalização. Dessa forma, a indústria discográfica foi dando um tênue matiz de homogeneidade à toda a sua produção. Além disso, pode-se pensar que a sonoridade dessa música gravada refletiu, sem purismos, o fato de que os limites entre as tradições musicais rurais e urbanas, nacionais e internacionais eram mais teóricos do que práticos, e que os músicos ultrapassavam essas fronteiras com facilidade e se alimentavam de todas as tradições. (GONZÁLEZ, 2012, p. 252)

Após a proliferação dos meios tecnológicos e dos novos gêneros e estilos musicais, surgiram vários termos que demonstravam as inter-relações contidas na dicotomia música popular e erudita, rural e urbana. Como exemplo, podemos citar semipopulares, submúsica, folkmúsica, cidadina, popularesca, música do maestro do assobio, entre outras, que podem ser encontrados nos trabalhos de Andrade (2003), Neder (2010) e González (2012), nomenclaturas as quais seu estudo não caberia no escopo desta dissertação. No entanto, é importante salientar que,

Uma dificuldade específica da musicologia tradicional para lidar com a música popular diz respeito à valorização desigual de elementos básicos, decorrente do desenvolvimento histórico contrastante entre música popular e erudita. A música popular favoreceu historicamente o aspecto corporal (a dança, o movimento físico) e social (a experiência coletiva, a conexão da música ao aqui e agora dos acontecimentos e práticas sociais, como o trabalho e as críticas a ele, o ritual religioso e a festa). Ao contrário, a música erudita (na tradição que remonta ao domínio da Igreja, no período medieval) tomou para seu modelo os trabalhos de Pitágoras e Boécio, privilegiando o acesso à música através da contemplação de relações numéricas, com a abstração dos contextos corporal e sócio-histórico. (NEDER, 2010, p. 187)

Diante dessas informações sobre o conceito de música popular, é possível perceber as suas constantes mudanças, bem como seu caráter polissêmico. A vista disso, ressaltamos

que no mundo contemporâneo, o avanço da tecnologia trouxe uma maior complexidade em delimitar espaços e limites culturais, tendo em vista que todos os campos de saber, inclusive os artísticos, se cruzam através da globalização, se inter-relacionando e conseqüentemente se recriando culturalmente. Então, partindo dessas considerações, trazemos a concepção de Neder (2010, p. 182) sobre este termo.

A música popular se constrói e se define pela sua pluralidade, justamente no contato e confronto com outras músicas, por meio de seu uso por sujeitos concretos, por sua vez mediado por categorias históricas, sociais e culturais. Em consequência, a compreensão de seu significado deverá, necessariamente, passar pela discussão de tais confrontos, sujeitos e categorias. Como todos estes elementos estão sempre em movimento, dificilmente o termo “música popular” indicará um conjunto fechado de músicas e suas características, que seja válido em todo tempo e lugar. (NEDER, 2010, p. 182)

Em acordo com Neder (2012, p. 183), entendemos que a compreensão da música popular em seu dinamismo, se dá “[...] através de suas relações [...]” sociais e históricas, o que evidencia que o “[...] uso do termo ‘música popular’ nunca será desinteressado, portanto ‘objetivo’ [...]”, tendo em vista que essas relações dificilmente serão as mesmas, pois com uma única música, é possível estabelecer vínculos totalmente diferentes, a depender do histórico sociocultural de cada indivíduo. Essa concepção relacional da música com os sujeitos, também é percebida em Queiroz (2004, p. 102) quando ele diz:

[...] cada sociedade está sujeita a uma infinidade de músicas que, naturalmente, são veiculadas por diferentes meios, exercendo um impacto maior ou menor, benéfico ou maléfico, unicultural ou multicultural, de acordo com o grau de consciência e formação estética, artística e cultural de cada contexto social.

Diante da pluralidade de sentidos desse termo, adotamos a compreensão da música popular urbana de González (2012, p. 210), que engloba uma infinidade de gêneros musicais nacionais e internacionais que surgiram em meio à modernização, os quais são comumente vinculados pelas mídias atuais. Dentro desse amplo universo, na disciplina investigada o professor Heleno Feitosa, como mais a frente será visto, adota a música nacional como principal repertório a ser utilizado em suas aulas, mas de acordo com as preferências musicais de seus alunos, também abre espaço para a música internacional. No decorrer de nossa pesquisa de campo, gêneros como o choro, a bossa nova, o baião, o *jazz*, e o *pop* internacional foram trabalhados pelo professor, mostrando a diversidade musical utilizada nas aulas de

saxofone popular da Licenciatura em Música da UFPB, e identificando o tipo de repertório que é abordado na mesma.

3.2 As diferentes práticas e contextos

O ensino e aprendizagem da música ocorrem de diversas maneiras e em diversos contextos. Lacorte e Galvão (2007), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa que investigou processos de aprendizagem de músicos populares. Nela, eles verificaram que o início da aprendizagem dos músicos investigados se deu com muitos deles explorando o som de instrumentos musicais ou objetos de casa, escutando muita música e procurando imitá-la. Nas entrevistas, suas falas indicaram que na visão deles eles aprenderam sozinhos, mas também foi possível perceber em seus relatos que a família e os amigos foram de grande importância nesse processo, pois além de estimular o aprendizado, também compartilharam conhecimentos musicais com esses músicos. (LACORTE, GALVÃO, 2007, p. 32-33).

De acordo com Lacorte e Galvão (2007), para os indivíduos entrevistados “Aprender sozinho não significa, então, estar isolado do mundo e das influências sociais. Quando eles dizem ser autodidatas, tendem a relacionar a sua forma de aprender de maneira oposta à aprendizagem em ambientes escolares tradicionais.” (LACORTE, GALVÃO, 2007, p. 33). Embora os participantes da pesquisa afirmassem que não tiveram professores, eles relataram que aprenderam com amigos em locais variados, indicando que associavam “[...] o conceito de professor à idéia de espaço escolar.” (LACORTE, GALVÃO, 2007, p. 33).

Também foi possível perceber, que na concepção dos entrevistados da referida pesquisa, eles aprenderam brincando. Quanto a esse aspecto, os pesquisadores declararam que “[...] emergiu da pesquisa que os participantes dedicaram-se de forma intensa à aprendizagem do seu instrumento durante grande parte da sua formação [...], [mas não consideravam essa] prática como um estudo individual.” (LACORTE, GALVÃO, 2007, p. 34). Aprender música para eles era algo muito prazeroso, fazendo com que o estudo funcionasse como “uma atividade de caráter quase que lúdico, que alguém exerce quando tem vontade.” (LACORTE, GALVÃO, 2007, p. 34).

Outra característica sobre a aprendizagem dos músicos populares investigados por Lacorte e Galvão (2007, p. 34-35), é que muitos deles no decorrer de sua trajetória musical, além das experiências informais de aprendizagem relatadas acima, também participaram de algum curso de direcionamento formal. Os autores indicaram que esse curso podia ser de

longa ou curta duração, com aulas particulares ou em conservatórios, escolas de música especializadas, universidades, cursos de verão, *workshops* e/ou palestras. Os entrevistados relataram que não aprenderam nada relacionado à música popular, mas salientaram

[...] aspectos, como técnica, disciplina e aprendizado da leitura de partituras, enfatizados nos conservatórios, como extremamente importantes no desenvolvimento da atividade profissional, já que, em um mercado extremamente competitivo, essas habilidades fazem a diferença. (LACORTE, GALVÃO, 2007, p. 35).

As experiências elucidadas por Lacorte e Galvão (2007) são apenas algumas, da grande variedade de formas de se aprender e ensinar música. Existe também as estratégias herdadas dos princípios eurocêntricos de nossos colonizadores, as quais, são mais voltadas para o aprendizado da música erudita. Essas práticas são profundamente relacionadas ao modelo de ensino conservatorial, e suas principais características são:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”. (PEREIRA, 2014, p. 93-94)

Muitos músicos populares, como declarado na pesquisa de Lacorte e Galvão (2007), procuram ter contato com algumas dessas práticas, no decorrer de seu desenvolvimento musical, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e assim aumentar suas oportunidades de trabalho. A mesma troca acontece com os músicos eruditos que desenvolvem seus estudos a partir dos moldes conservatoriais, pois, no decorrer da vida, muitos deles procuram ter contato com as práticas dos músicos populares, também com o objetivo de ampliar seus conhecimentos musicais e conseqüentemente suas oportunidades de trabalho.

Elucidamos que a presente pesquisa será realizada em um contexto formal de ensino, mas com foco em uma disciplina de ênfase popular e que, portanto, faz uso de algumas estratégias de ensino e aprendizagem que são amplamente utilizadas nos contextos informais, assim como nos formais. Dessa forma, diante das observações realizadas acima, entendemos que alguns esclarecimentos se fazem necessários sobre esses termos, para contribuir na compreensão da análise dos dados que se fará no IV Capítulo deste trabalho.

3.2.1 Definindo os contextos de ensino/aprendizagem

De acordo com Libâneo (2010, p. 86), as práticas educativas podem ser divididas em duas modalidades: “[...] a educação não-intencional, também chamada de educação informal ou, ainda, educação paralela; [e] a educação intencional, que se desdobra em educação não-formal e formal”. Diante disso, vemos que existe um ponto em comum na educação formal e na não formal: a intencionalidade de sua existência. Gohn (2006, p. 29) especifica as diferenciações dos espaços em que ocorrem as práticas educativas intencionais e não intencionais da seguinte maneira:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc.

Sendo assim, os espaços formais são as escolas básicas, técnicas, universidades, entre outros espaços que são regulamentados pelas leis educacionais do país e que conferem aos estudantes vinculados às mesmas, diplomas reconhecidos nacionalmente pelos órgãos educacionais competentes para este fim. Os espaços não formais são as escolas que oferecem cursos livres, ONGs, associações comunitárias e todo ambiente em que ocorre o ensino de forma intencional, mas que não é regulamentado pelas leis nacionais da área educacional e o espaço informal é todo lugar em que o indivíduo consiga aprender algo, mas sem ter tido uma intenção prévia de aprender.

Diante disso, podemos deduzir que embora as práticas educativas formais e não formais sejam intencionais, elas podem ocorrer em diversos níveis de sistematização. Os ambientes formais tendem a ter práticas mais sistematizadas devido a exigência por professores qualificados, a estruturação curricular bem definida, a organização das atividades de forma sequencial e gradativa, a necessidade de alcançar um determinado nível de aprendizado para se obter um diploma, entre outras características que conferem um caráter mais metódico ao espaço.

O ambiente não formal por sua vez é mais livre, e conseqüentemente as práticas educativas podem ocorrer com menor rigor estrutural, buscando em primeiro lugar atender as necessidades daqueles que os procuram. Mas é importante salientar que esses espaços não são desprovidos de organização, eles apenas possuem maior liberdade para desenvolver suas práticas educacionais, mas elas são desenvolvidas de forma consciente e intencional. Em relação às práticas informais de ensino, podemos deduzir que elas são desprovidas de uma sistematização prévia consciente, uma vez que não possuem intencionalidade de existir.

No contexto das práticas informais costuma-se dizer que a aprendizagem musical se dá por enculturação. Esse processo é descrito por Lucy Green (2000, p. 70) como a aquisição pelo indivíduo de habilidades e conhecimentos musicais, através de sua imersão diária na música e nas práticas musicais de um determinado ambiente social, de forma natural. Ou seja, o indivíduo vai aprendendo no dia a dia, pela vivência com outros músicos de um determinado contexto social, ouvindo, vendo, praticando sozinho ou em conjunto com os mesmos e por vezes, discutindo sobre suas atuações musicais, sem uma organização prévia de suas ações.

3.2.2 Definindo as práticas de ensino/aprendizagem

Dentro desses três contextos educacionais, diversas práticas de ensino e aprendizagem são desenvolvidas, das quais já trouxemos alguns exemplos mais acima neste texto. Essas práticas possuem diferentes níveis de sistematização, trabalham a autonomia e a criatividade do aluno de formas e em níveis distintos, e muitas delas podem ocorrer tanto no contexto formal e no não formal, como no informal. Quanto a essas práticas a pesquisadora Lucy Green fez uma divisão das mesmas em duas grandes categorias, a educação musical formal e as práticas de aprendizagem musical informal.

Tendo em vista que nas aulas de saxofone popular da UFPB são utilizadas diversas estratégias metodológicas, apresentamos aqui a definição que Lucy Green desenvolveu com o

intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre as observações que se farão no IV Capítulo deste trabalho. Green enumerou cinco características de cada uma de suas categorias e as organizou em um quadro (QUADRO 12), o qual é apresentado logo abaixo.

QUADRO 12 – “Características das práticas informais de aprendizagem e da educação musical formal”

Práticas de aprendizagem informal	Educação musical formal
Aprender a música que é escolhida de acordo com a preferência pessoal, que é familiar e com a qual apreciam e se identificam fortemente.	Introduzir o aluno em músicas que frequentemente são novas e desconhecidas e normalmente escolhidas pelo professor.
Aprender ouvindo gravações e copiando as músicas de ouvido.	Aprender por meio de notação musical ou de outros comandos escritos ou verbais.
Aprender ao lado de amigos por meio de conversas sobre música, estímulo dos pares/colegas, ouvindo, observando e imitando o outro, geralmente sem a supervisão de um adulto.	Aprender por meio da instrução de um especialista ou a supervisão de um adulto.
Assimilar habilidades e competências pessoais muitas vezes de maneira casual ou de acordo com as preferências musicais, começando com peças de músicas de todo o “mundo real”.	Seguir uma progressão de processos do mais simples ao mais complexo, envolvendo especialmente a execução de músicas de outros compositores, um currículo ou um programa gradual (de níveis iniciais, intermediários e avançados);
Manter uma estreita integração entre ouvir, tocar, improvisar e compor em todo o seu processo de aprendizagem.	Especializar gradualmente nas habilidades de ouvir, tocar, improvisar e compor; muitas vezes tendendo a enfatizar a reprodução mais que as habilidades criativas.

Fonte: GREEN, Lucy; WALMSLEY, Abigail. *Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3*. London: Paul Hamlyn Foundation, 2006, p. 2. Tradução nossa.²⁹

Entendemos aqui o termo prática pela própria ação de ensino e aprendizado, e o termo contexto pelo tipo de ambiente em que a prática ocorre. Dessa forma, relacionando os dados contidos nesse quadro com os conceitos anteriormente apresentados, percebemos que na categoria da educação musical formal, Lucy Green (2006, p. 2) reúne as práticas que possuem maior sistematicidade e que frequentemente são atreladas aos moldes

²⁹ Disponível em:

<<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/0478-2006PDF-EN-03.pdf> 01/07> Acesso em: 19 dez. 2015.

conservatoriais, mas sem levar em consideração o nível de formalidade do contexto em que elas acontecem.

Quanto à categoria das práticas de aprendizagem informal, como o próprio título da tabela diz, Green (2006, p. 2) reúne nessa categoria as principais práticas de aprendizagem dos músicos populares. Logo, analisando as mesmas, percebemos que essas práticas são mais direcionadas ao contexto informal da aprendizagem musical.

Diante disso, podemos dizer que a definição de espaço/contexto formal, não formal e informal trazida nas páginas 78-79 do presente texto, está prioritariamente relacionada à intencionalidade da prática e a formalidade legislativa do contexto de aprendizagem. Em relação às práticas, compreendemos que Lucy Green prioriza a sistematicidade das mesmas, sem levar em consideração esse nível de formalidade legislativa que diferencia os contextos.

Examinando as práticas contidas no QUADRO 12, verificamos que algumas encontradas na categoria informal também são utilizadas no contexto formal e no não formal, como será, por exemplo, visto no capítulo de análise dos dados desta pesquisa. Percebemos também que, da mesma forma, é possível utilizar práticas da categoria formal em um contexto de aprendizagem não formal e em um informal. Um exemplo desta realidade é o aprendizado da leitura de partitura por alguns corais litúrgicos.

Dessa forma, refletindo sobre essas classificações, consideramos que as definições de contexto são mais fáceis de demarcar, uma vez que possuem a legislação e a intencionalidade como divisores distintos. O mesmo, porém, não acontece com as práticas, tendo em vista que a ocorrência das mesmas é fortemente influenciada pela vivência anterior dos indivíduos que estão envolvidos no momento educativo. Por esse motivo, se torna difícil demarcar categoricamente quais são as práticas utilizadas em cada contexto, uma vez que a vivência anterior de cada indivíduo é muito diferente e particular. Arroyo (2000, p. 89 *apud* WILLE, 2003, p. 9) diz que

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam.

Como dito anteriormente, no tópico relativo à conceituação da música popular, com o avanço da tecnologia e a chegada da globalização houve um rompimento das barreiras culturais, e todos os campos de saber se cruzaram e passaram a interagir e a se recriar. Então,

com esse avanço tecnológico, o indivíduo teve a ampliação de suas oportunidades de conhecimento desses saberes recriados, o que proporcionou ao mesmo, na atualidade, uma vivência altamente diversificada.

Devido a isso, compreendemos que a delimitação das práticas musicais quanto ao seu contexto de uso, não podem ser vistas como estanques. Na realidade, elas transitam entre os contextos naturalmente, tendo em vista que fazem parte da real vivência do ser humano. Contudo, a delimitação de caráter tênue dessas categorias, se faz necessária a esta investigação, por contribuir nas reflexões sobre as permanências e discontinuidades de concepções metodológicas existentes no processo de ensino da disciplina investigada.

Tendo em vista o desenvolvimento das observações e das entrevistas realizadas neste estudo, consideramos importante chamar a atenção para a definição de uma das práticas anunciadas por Green (2006, p. 2). A prática em questão é a improvisação, que de acordo com o *Dicionário Grove de Música* pode ser definida como “A criação de uma obra musical, ou de sua forma final, à medida que está sendo executada. Pode significar a composição imediata da obra pelos executantes, a elaboração ou ajuste de detalhes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites.” (SADIE, 1994, p. 450)

Ou seja, a improvisação está ligada à criação musical, e essa criação pode se dá de diferentes formas, inclusive em um concerto erudito, tendo em vista que no momento da execução de uma peça, tanto os instrumentistas quanto o maestro, mesmo acompanhando rigorosamente a partitura da música escolhida, naturalmente acrescentam algum detalhe expressivo individual a sua execução, o que não permite que nenhuma *performance* seja totalmente igual.

“A ornamentação também representa uma forma de improvisação; nesse caso, o instrumentista ou cantor adorna uma linha determinada, em geral com muita liberdade, para aumentar a expressividade e exibir sua inventividade e brilho.” (SADIE, 1994, p. 450) Esse tipo de improvisação é comumente visto no choro, onde seus solistas apresentam as músicas repletas de ornamentos que embelezam a melodia, assim como demonstram características técnicas individuais.

Outra forma de ver a improvisação pode ser a descrita pelo professor de guitarra da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na entrevista concedida ao pesquisador Ricardo Costa Laudares Silva, para a realização da dissertação *Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música*. Nessa entrevista o professor relata que

Quando a gente fala em improvisação, você fala assim: ah é um solo em cima duma harmonia. É o básico da improvisação. Só ampliando isso aí,

improvisação é tudo, né? Você pode fazer improvisação nos acordes, improvisação em qualquer coisa. É improviso. Improviso é improviso. Mas basicamente é um solo em cima de uma harmonia, é o que a gente aprende. (SILVA, 2013, p. 21)

Com base nessas citações vemos que é possível improvisar a partir de qualquer elemento da música, assim como de formas variadas. No entanto, chamamos a atenção para a forma de improvisar enfatizada pelo professor Hugo, onde o músico tem por base a harmonia da música para criar seus solos, ou seja, suas melodias improvisadas. Essa forma de improvisar é fortemente utilizada no *jazz* e esclarecemos que é a definição de improvisação utilizada nas aulas da disciplina aqui investigada.

3.3.1 Conceitos introdutórios da teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel

Nossa escolha por essa teoria se deu primeiramente, pelo foco que o autor direciona aos conhecimentos prévios dos alunos. Mas, além disso, por perceber que quando Ausubel olha para o processo de aprendizagem do indivíduo, ele busca compreender os meandros da mesma e ao mesmo tempo traz sugestões metodológicas, para que o professor desenvolva o ensino buscando facilitar a aprendizagem definida por ele como significativa. Logo, partindo do foco do nosso objetivo geral, a maneira como Ausubel desenvolveu sua teoria, contribuiu na compreensão da prática educativa investigada, como será possível perceber no Capítulo IV desta dissertação.

Por esse motivo, explicamos logo abaixo a teoria da aprendizagem proposta por Ausubel, e apresentamos os princípios metodológicos de ensino sugeridos por ele para a facilitação da aprendizagem significativa, com o intuito de contribuir na compreensão do leitor a respeito das relações que se farão posteriormente, na análise dos dados desta pesquisa.

É possível diferenciar três tipos gerais de aprendizagem: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem afetiva e a aprendizagem psicomotora.

A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva

é geralmente importante na aquisição de habilidades psicomotoras. (MOREIRA, 2014, p. 160)

Embora Ausubel também reconheça a importância da experiência afetiva na aprendizagem, tendo em vista que algumas experiências afetivas acompanham as cognitivas, ele desenvolveu sua teoria com base na aprendizagem cognitiva. Para Ausubel, a mente humana armazena as informações de forma organizada, onde os conceitos mais amplos e inclusivos assimilam os conceitos mais específicos e menos inclusivos de maneira hierárquica, estabelecendo assim a estrutura cognitiva do indivíduo (NOVAK, 1977a *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17-18, MOREIRA, 2014, p. 160-161).

Ele também considera a linguagem verbal uma facilitadora da aprendizagem significativa, pois em sua concepção, ela “clarifica os significados, tornando-os mais precisos e transferíveis. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa”. Para Ausubel, a linguagem tem um papel integral e operacional em sua teoria e não apenas o comunicativo (MOREIRA, 2014, p. 171-172).

A principal ideia defendida por esse autor é “que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.” (NOVAK, 1977a *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17). Partindo então desse entendimento, ele desenvolve sua teoria e todos os princípios que a explicam e a confirmam. Nela nós encontramos uma análise sobre como se processa a aprendizagem na estrutura cognitiva do indivíduo e algumas sugestões metodológicas dadas pelo autor, sobre como proceder no ensino de novos conteúdos, com o objetivo de obter melhores resultados na aprendizagem dos mesmos.

Os princípios e conceitos encontrados na teoria de Ausubel serão devidamente explanados no decorrer deste texto, e ao leitor observador, alguns pontos talvez pareçam redundantes, no entanto, como o próprio autor relata “[...] esta redundância é mais intencional do que acidental. Reflecte vastamente a forte convicção intuitiva do mesmo [...]” (AUSUBEL, 2000, xvi) assim como, realiza um aprofundamento teórico dos seus conceitos.

3.3.2 Teoria de aprendizagem de D. Ausubel

Em sua teoria, Ausubel divide o processo de aprendizagem em duas categorias principais: aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Segundo ele, a aprendizagem significativa se dá quando uma nova informação consegue se relacionar (se ancorar) a uma estrutura conceitual relevante preexistente na mente do aprendiz. Neste

processo, uma nova informação interage com um dado específico da estrutura cognitiva do indivíduo, o qual é chamado por Ausubel de conceito subsunçor ou apenas subsunçor. Durante o processamento da aprendizagem significativa, os subsunçores do aprendiz vão se modificando e o mesmo pode ter subsunçores bem elaborados e abrangentes ou não, dependendo da regularidade em que ele vivencia a aprendizagem significativa no decorrer de sua vida (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17; MOREIRA, 2014, p. 161).

Dessa forma, entendemos que o subsunçor consiste em ser qualquer conhecimento que o indivíduo tenha adquirido anteriormente e que seja relacionável a uma nova informação apresentada a ele, ou seja, é o conhecimento que o indivíduo adquire no decorrer da vida desde a infância e que se torna relacionável com os novos conceitos que ele vai adquirindo ao longo da vida. Para exemplificar esse conceito em música, podemos dizer que o entendimento de uma criança em subir e descer escadas pode servir de subsunçor na aprendizagem musical das escalas.

Quanto à aprendizagem mecânica, ela é definida por Ausubel como

a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. (MOREIRA, 2014, p. 161)

Na música, esse processo é facilmente visualizado quando o ensino é pautado na simples memorização de conteúdo, onde um aluno iniciante pode ser estimulado a decorar um determinado conceito musical, como exemplo da definição das claves, sem que tenha ocorrido uma preparação prévia para isso. Essa forma de aprendizagem pode ocorrer em diversos níveis do aprendizado musical, desde o aprendizado das primeiras notas na partitura, do dedilhado dos instrumentos, seguindo até níveis mais elaborados de desempenho, a depender do nível de familiarização do indivíduo com os novos conceitos a serem abordados.

Para diminuir a ocorrência da aprendizagem mecânica, Ausubel sugere o uso de organizadores prévios. Esses organizadores são informações introdutórias que irão servir de ligação entre o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender. As informações introdutórias facilitarão a criação de subsunçores adequados à nova informação que será logo em seguida introduzida. “O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 21)

Quando o conceito a ser ensinado é totalmente não familiar, o organizador a ser utilizado é chamado de explicativo, pois ele irá providenciar subsunçores explicativos,

aproximados do que é familiar ao aprendiz e pertinentes ao novo conceito. Quando o novo conceito é relativamente familiar, o organizador é chamado de comparativo, pois ele irá apresentar novas informações relativas ao conceito em questão, essencialmente similares as que o indivíduo já possui, promovendo integração de ambas a ponto de se confundirem. (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 22) “A principal função dos organizadores é, então, superar o limite entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 21)

Entendemos, portanto, que quando o aluno não tem subsunçores adequados para absorver o conteúdo a ser aplicado, no início do momento educativo, o professor precisa trazer para a discussão da aula, alguma informação familiar ao aluno, que seja também relacionável ao novo conteúdo que ele pretende ensinar. Dessa maneira, o professor estará dando subsídios à estrutura cognitiva do estudante, para desenvolver os subsunçores necessários a uma aprendizagem significativa do conteúdo em questão.

Dessa forma, ele “elimina” o período de aprendizagem mecânica, que o aluno se submete no primeiro momento de contato com a nova informação, levando o mesmo a uma aprendizagem significativa desde o início do processo. Fazendo assim, ele suprime o processo de memorização e dá subsídios ao aluno para refletir, argumentar e criar novas formas de articulação entre as estruturas a ele ensinadas e as que ele já possui.

Para Ausubel (*apud* ARAGÃO, 1976, p. 80) a

SIGNIFICAÇÃO... é uma experiência consciente, precisamente diferenciada e claramente articulada que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa dada estrutura cognitiva individual, numa base não-arbitrária e substantiva.

Ou seja, a significação surge do processo de interação não arbitrária e substantiva que ocorre entre os subsunçores específicos existentes na mente do indivíduo com a nova informação potencialmente significativa. Sendo assim, o significado é esse processo interativo e por isso Ausubel chama essa interação de aprendizagem significativa, ao contrário do que acontece na aprendizagem mecânica, onde as informações são adquiridas de forma arbitrária e não substantiva. Quanto a essa declaração, alguns termos precisam ser melhor definidos.

A nova informação é não arbitrária quando ela é relacionável a algum conceito existente na estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, quando ela encontra informações (subsunçores) relevantes com as quais pode interagir. Essa capacidade de ser não arbitrária

torna a nova informação potencialmente significativa, pois essa capacidade é condição fundamental para a ocorrência da aprendizagem significativa (ARAGÃO, 1976, p. 21, 56).

É importante salientar que a capacidade não arbitrária da nova informação a torna apenas potencialmente significativa, e que isso não é garantia que o processo de aprendizagem se dará de forma significativa, tendo em vista que existem outras condições, as quais serão posteriormente esclarecidas, que também influenciam o processo de aprendizagem como um todo.

Quanto à substantividade, podemos dizer que se um conceito é não arbitrário, conseqüentemente ele pode ser assimilado pelo aprendiz a partir de símbolos equivalentes, ou seja, sinônimos, sem qualquer mudança no seu significado (ARAGÃO, 1976, p. 21). Essa propriedade permite ao aprendiz fazer uso desse novo material em situações diferentes da que ele o aprendeu, tendo em vista que ele assimilou sua conceituação central.

A partir das leituras realizadas para a construção do presente texto, entendemos que a capacidade de um conceito, de ser arbitrária ou não, para um determinado aprendiz, é influenciada pelas variáveis cognitivas e culturais idiossincráticas do mesmo. Essa característica explica, portanto, o principal princípio teórico de Ausubel (MOREIRA, 2014, p. 169) de que o que mais influencia a ocorrência da aprendizagem significativa é o que o aluno já sabe.

De acordo com Ausubel (2000, p. 11) as mais importantes variáveis cognitivas são:

[...] (1) a disponibilidade de ideias ancoradas e especificamente relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz, a um nível ótimo de inclusão, generalidade e abstracção; (2) o ponto até onde se podem discriminar estas ideias dos conceitos e princípios quer semelhantes, quer diferentes (mas potencialmente confusos), no material de instrução; e (3) a estabilidade e clareza das ideias ancoradas.

Essas variáveis de disponibilidade, especificidade, estabilidade, clareza e capacidade de discriminação das ideias relevantes, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, que irão servir de subsunçores para o novo material são o “[...] reflexo daquilo que os aprendizes já sabem e da forma como o sabem [...]” (AUSUBEL, 2000, p. xiii). Além dessas, Ausubel também cita outras variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, como exemplo dos fatores de motivação, as alterações de desenvolvimento da capacidade para lidar com abstrações verbais, as tendências culturais, de atitude e até as exigências de uma situação específica do próprio âmbito de reprodução (AUSUBEL, 2000, p. xiii, 4).

O processo de aprendizagem pode se dar de forma significativa ou mecânica, dependendo da influencia dessas variáveis. Por esse motivo Ausubel ás coloca como fator

principal de influencia da aprendizagem e propõe, além do uso de organizadores prévios, alguns outros princípios de instrução que posteriormente serão elucidados, para deliberadamente manipular a estrutura cognitiva do aprendiz e facilitar a aprendizagem significativa.

3.3.2.1 Processo de assimilação

De acordo com Moreira, Masini (2001, p.25) e Moreira (2014, p.166), o princípio da assimilação é proposto por Ausubel, com o intuito de melhor definir o processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva, e o mesmo pode ser representado da seguinte forma:

QUADRO 13 - Princípio da assimilação de Ausubel.

Nova informação, potencialmente significativa	Relacionada e assimilada por	Conceito subsunçor existente na estrutura cognitiva	Produto interacional (subsunçor modificado)
A		A	A'a'

Fonte: MOREIRA; MASINI, 2001, p.19; MOREIRA, 2014, p.162.

Diante deste esquema de assimilação, percebemos que Ausubel descreve o processamento da aprendizagem significativa, onde o novo conceito representado por **a** é assimilado por um conceito pré-existente na estrutura de conhecimento do indivíduo, o subsunçor, o qual é representado por **A**, gerando assim o produto **A'a'**.

De acordo com o esquema, não apenas a nova informação **a** é modificada pela interação, mas também o subsunçor **A**, pois ambos se influenciam e transferem informações um ao outro. Ausubel explica que após a aprendizagem significativa, **A'** e **a'** passam a coexistir na estrutura cognitiva do indivíduo como uma unidade e durante um tempo variável é possível dissociar o produto **a'A'** em **a' + A'**. Esse é um processo favorável para a retenção de **a'**, no entanto, “[...] o significado das novas ideias, no curso do tempo, tende a ser assimilado ou reduzido pelos significados mais estáveis das ideias estabelecidas.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 26)

Imediatamente após a aprendizagem significativa, começa um segundo estágio da assimilação: a *assimilação obliteradora*. As novas informações tornam – se espontânea e progressivamente menos dissociáveis de suas ideias – âncora (subsunçores), até que não mais estejam disponíveis, *i. e.*

(*sic*), não mais reproduzíveis como entidades individuais. Atinge – se, então, um grau de dissociabilidade nulo e **A'a'** reduz – se simplesmente a **A'**. O esquecimento é, portanto, uma continuação temporal do mesmo processo de assimilação que facilita a aprendizagem e a retenção de novas informações. (MOREIRA, 2014, p.167, grifo do autor)

É importante compreender que na teoria de D. Ausubel o termo assimilação/aprendizagem significativa se refere ao processo de aquisição de significados, a retenção faz referência ao processo de manutenção da disponibilidade dos novos significados obtidos, e o esquecimento, ao decréscimo dessa disponibilidade (ARAGÃO, 1976, p. 38). Os novos significados adquiridos

[...] manifestam uma dissociabilidade máxima logo que são ligados às ideias acabadas de referir, mas exibem um decréscimo gradual da mesma com o decurso do tempo, por razões de redução da tensão cognitiva, gerada pela particularidade, qualificações e elaborações dos próprios significados. (AUSUBEL, 2000, p. 9)

No desenvolvimento da aprendizagem significativa, as variáveis cognitivas (disponibilidade, especificidade, estabilidade, clareza e capacidade de discriminação dos mesmos) e culturais, que permitem que o novo material seja arbitrário ou não, continuam influenciando durante o período de retenção e esquecimento que acontece quando a aprendizagem se dá de forma significativa (AUSUBEL, 2000, p. 9).

No final do processo, o produto adquirido é um subsunçor modificado **A'** mais elaborado, inclusivo e abrangente. No entanto, representar o andamento da aprendizagem significativa em uma única interação é uma simplificação do processo para uma melhor compreensão, tendo em vista que a nova informação interage com diversos subsunçores preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo, e o nível de assimilação em cada interação vai depender da relevância dos subsunçores (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 27).

Embora a assimilação contribua com a retenção dos novos conceitos, durante seu processamento, a nova informação adquirida ainda está sujeita “[...] à influência erosiva de uma tendência reducionista da organização cognitivista: é mais simples e econômico reter apenas as ideias, conceitos e proposições mais gerais e estáveis do que as novas ideias assimiladas.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 27; MOREIRA, 2014, p. 166-167)

Então, as vantagens de retenção no processo da assimilação se dão com o prejuízo da perda da especificação de ideias detalhadas e de informações peculiares à estrutura do conceito apresentado (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 28). Ou seja, no final do processo, os exemplos, comparações, entre outros dados usados na explicação da nova informação serão

possivelmente esquecidos, e o aprendiz guardará para si, em sua estrutura de conhecimento, os conceitos gerais e mais inclusivos que teve acesso.

A aprendizagem significativa é portanto, o primeiro passo do processo de assimilação. Quando ela ocorre, **a** e **A** influenciam-se mutuamente de forma não arbitrária por meio de uma transferência de dados. Dessa forma, “As novas ideias que se tornam significativas (conteúdos cognitivos claros, diferenciados e articulados) depois de terem sido aprendidas significativamente, tornam-se menos vulneráveis ao esquecimento e, conseqüentemente, mais duradouras.” (ARAGÃO, 1976, p. 27)

Diante disso, compreendemos que na aprendizagem mecânica, devido ao relacionamento da nova informação com o subsunçor cognitivo do aprendiz ocorrer de forma arbitrária (aleatória), as novas ideias são mecanicamente memorizadas e, conseqüentemente, tornam-se mais vulneráveis ao esquecimento. Com o armazenamento arbitrário, a nova informação é também assimilada de forma não substantiva, ou seja, de maneira literal, o que dificulta seu uso em alguma situação-problema diferente da que foi apresentada ao aprendiz.

Por outro lado, na aprendizagem significativa o aspecto substantivo (não literal) do processo de interação entre **a** e **A**

[...] possibilita a extrapolação do tempo médio de retenção imposto pela memorização mecânica no processamento e fixação da informação. [Isso acontece porque] Muito mais pode ser aprendido e retido pelo aluno se lhe solicitado apenas assimilar a substância das ideias, ao invés das palavras que são usadas para expressá-las. (ARAGÃO, 1976, p. 27)

Mas “Apesar de existirem diferenças marcantes entre elas, a aprendizagem significativa e a por memorização não são, como é óbvio, dicotômicas em muitas situações de aprendizagem prática, e podem colocar-se facilmente num contínuo memorização-significativo.” (AUSUBEL, 2000, p. 5). Pressupomos, portanto, que a aprendizagem significativa pode suceder a mecânica em casos que o material a ser aprendido é constituído de informações totalmente desconhecidas e distantes da realidade do aprendiz.

Isso pode acontecer, por exemplo, quando no primeiro momento, ocorre a aprendizagem mecânica, mas no decorrer do processo instrucional, esse material armazenado de forma arbitrária, se torna o subsunçor adequado, de outros aspectos referentes a esse mesmo conteúdo, ou de outro relacionado, favorecendo assim o sucesso de uma posterior aprendizagem significativa.

O contrário também pode acontecer, quando por exemplo, um ator se esforça em aprender primeiro seu texto significativamente, para depois memorizar suas falas de forma

literal, com o objetivo de reproduzi-las em uma encenação teatral (AUSUBEL, 2000, p. 5). Mas, vale salientar, que Ausubel prefere a aprendizagem significativa, por ela ser capaz de armazenar, de maneira mais prolongada, uma maior quantidade de conceitos na estrutura cognitiva do aprendiz.

Diante de tudo o que foi exposto, compreendemos que no processo de assimilação, primeiro ocorre uma assimilação dos dados de forma significativa, ou seja, as informações interagem entre si de maneira não arbitrária e substantiva. Isso prolonga o período de retenção de **a'** na estrutura cognitiva do indivíduo, o que diminui o efeito da segunda etapa natural da aprendizagem, a assimilação obliteradora. No fim, após a estabilização e a reorganização da estrutura cognitiva do aprendiz, entre seus subsunçores e a nova informação a ele apresentada, o mesmo obtém como produto do processo, um novo subsunçor mais elaborado, inclusivo e diferenciado.

3.3.2.2 Aprendizagem significativa subordinada, superordenada e combinatória

O processo elucidado até o momento se enquadra dentro da aprendizagem significativa subordinada, onde o conceito **a** é assimilado pelo subsunçor **A**. Esse tipo de aprendizagem possui dois tipos diferentes de processo: *Subsunção derivada*, que ocorre quando o novo conceito é reconhecido como um exemplo, uma ilustração ou um reforço de conceitos específicos existentes na estrutura de conhecimento do aprendente. “O significado desse material emerge rápida e relativamente sem esforço, porém tende à assimilação obliteradora com certa facilidade; [...]” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 28, grifo do autor).

O outro processo é a *Subsunção correlativa*, a qual acontece quando a nova informação é uma continuação, modificação ou qualificação dos conceitos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. “As consequências da assimilação obliteradora não são, neste caso, tão inócuas como no caso da subsunção derivativa. Quando a proposição correlativa perde sua identidade e não pode ser dissociada dos subsunçores, ocorre uma genuína perda de conhecimento.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 28, grifo do autor). Compreendemos, portanto, que o processo de assimilação obliteradora ocorre com mais facilidade na subsunção derivada do que na subsunção correlativa, porém, quando acontece nesta última, os prejuízos são mais nocivos.

Essa diferença ocorre porque na subsunção derivada o novo material pode facilmente ser representado pelo subsunçor que o indivíduo possui, diferente do que acontece na subsunção correlativa, onde a nova informação não pode ser representada, tendo em vista que

ela é uma explicação ou extensão do subsunçor do aprendiz (ARAGÃO, 1976, 39). Na opinião dos autores Moreira e Masini (2001, p. 28-29)

O principal problema na aquisição do conteúdo de uma disciplina acadêmica é neutralizar o processo inevitável de assimilação obliteradora que caracteriza toda aprendizagem significativa. [Portanto,] Os recursos para facilitação da aprendizagem de significados têm o objetivo de contribuir para a aquisição de uma estrutura cognitiva adequadamente organizada, baixar o nível de assimilação obliteradora e tornar mais ativo o processo de aquisição de significados.

O segundo tipo de aprendizagem significativa é a superordenada. Nela a nova informação potencialmente significativa **A**, é mais geral e inclusiva que os conceitos **a¹**, **a²**, **a³**... existentes na estrutura cognitiva do aluno. Com isso, **A** é assimilado por **a¹**, **a²**, **a³** ... como uma ideia superordenada, na qual **a¹**, **a²**, **a³** ... é identificada como conceitos específicos de **A** (NOVAK, 1976 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 29; MOREIRA, 2014, p. 167).

De acordo com Aragão (1976, p. 35) na aprendizagem superordenada a assimilação obliterativa “ocorre de maneira diferente, uma vez que as idéias subsunçoras mais estáveis são neste caso, menos inclusivas do que os novos significados superordenados que elas assimilam”. A autora explica que se a nova ideia superordenada reaparecer em outra situação educativa “[...] ela tende a torna-se mais estável do que as idéias subordinadas que anteriormente a assimilaram, considerando que a estabilidade de uma idéia na memória tende a aumentar com o nível de generabilidade e inclusividade.” (ARAGÃO, 1976, p. 35)

Com a ocorrência desse processo, a assimilação obliterativa acontecerá, portanto, de forma inversa, tendo em vista que o novo material mais inclusivo se tornará também mais estável do que as ideias subsunçoras que o assimilaram (ARAGÃO, 1976, p. 35). Por último, na aprendizagem significativa combinatória a nova informação não possui vínculo de subordinação ou superordenação com conceitos específicos da mente do estudante, ao invés disso, a nova informação é potencialmente significativa por ser relacionável com toda a estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2014, p. 167).

Nos dois últimos tipos de aprendizagem, os autores Moreira e Masini não fizeram nenhuma observação quanto à ocorrência da assimilação obliteradora. Mas, refletindo sobre as proposições de Aragão em relação à aprendizagem superordenada, acreditamos que a assimilação obliteradora acontece de forma semelhante na aprendizagem combinatória. Em outras palavras, acreditamos que a assimilação obliteradora acontece na aprendizagem combinatória de maneira inversa, porque o material que assimila a nova informação é menos

inclusivo que o novo material a ser assimilado, assim como acontece na aprendizagem superordenada.

3.3.3 Outros aspectos importantes da teoria de D. Ausubel

É importante não confundir aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica com aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção. Segundo Ausubel, na aprendizagem por recepção, o novo conceito é apresentado ao indivíduo em sua forma final, e na por descoberta, o conceito central deve ser descoberto pelo estudante. No entanto, quando o novo conceito não encontra subsunçores adequados na estrutura cognitiva do indivíduo, não ocorre aprendizagem significativa, tendo em vista que a mesma só ocorre, independentemente da aprendizagem ser por recepção ou por descoberta, se houver subsunçores na mente do indivíduo que se liguem ao novo conceito a ser aprendido (MOREIRA; MASINI, 2001, p.19; MOREIRA, 2014, p.162).

A aprendizagem verbal por recepção é por vezes criticada por causa dos insucessos registrados na história a respeito da abordagem de ensino expositivo, no entanto, esses fracassos se deram por causa de sua má utilização. Muitos educadores faziam, por exemplo, um uso prematuro de técnicas verbais puras com alunos imaturos em termos cognitivos, apresentavam fatos isolados sem qualquer relação significativa entre eles, não relacionavam as novas atividades com as aprendidas anteriormente, avaliavam somente a capacidade dos alunos reproduzirem os novos conhecimentos pelas mesmas palavras, ou em contexto idêntico ao encontrado originalmente, além de outras atividades não convenientes (AUSUBEL, 2000, p. 6-7).

Então, muitos educadores passaram a entender que o ensino desenvolvido nessa abordagem podia gerar nos alunos formas de verbalismo vazio ou desprovido de significação. Mas, como é possível perceber a partir do que foi exposto acima, esse fracasso na aprendizagem receptiva não se deu por causa do uso da abordagem expositiva, mas por causa de uma má metodologia de ensino (AUSUBEL, 2000, p. 6-7).

Ausubel argumenta que a aprendizagem por recepção é o meio mais utilizado pelo ser humano para aprender, e ela não é sinônimo de passividade, tendo em vista que a mesma, assim como a por descoberta, pode fazer parte do processo de aprendizagem significativa, processo esse que se desenvolve na cognição humana de forma essencialmente dinâmica (MOREIRA, 2014, p.172). Quando a aprendizagem se configura em significativa, não

acontece uma ligação simples, pelo contrário, apenas na aprendizagem mecânica ocorre uma ligação simples, arbitrária e não integradora com a estrutura cognitiva preexistente do aprendiz (ARAGÃO, 1976, p. 3).

De acordo com Ausubel “[...] o ensino em sala de aula é *predominantemente* organizado em termos de aprendizagem receptiva [...]” (MOREIRA, 2014, p.172, grifo nosso). Diante disso, ele desenvolve sua teoria com o olhar voltado para o ambiente escolar, por entender “que o melhor âmbito para a utilização e melhoramento sistemáticos da aprendizagem por recepção e da retenção significativas - para a aquisição e a retenção de conhecimentos - reside nas práticas de instrução formais das escolas primárias e secundárias e das universidades.” (AUSUBEL, 2000, xi). Ausubel diz que,

A aquisição, por parte do aluno, de um corpo de conhecimento claro, estável e organizado constitui o principal objetivo a longo prazo da aprendizagem de sala de aula. A importância das variáveis da estrutura cognitiva, no entanto, tem sido geralmente subestimada, por causa da preocupação com outros tipos de aprendizagem - não-cognitiva, mecânica e motora - que tendem a enfatizar fatores situacionais e intrapessoais (*sic*). (ARAGÃO, 1976, p. 17)

Como já vimos, as variáveis cognitivas do aprendiz tem grande influência no processo de aprendizagem, mas como indica Ausubel, em muitas situações educacionais, em preferência a outros tipos de aprendizagem, elas têm sido menosprezadas. Essa realidade se torna um grande impedimento para que se alcance o principal objetivo da aprendizagem em sala de aula, uma vez que, como advoga Ausubel (2000, p. 10), elas, juntamente com as variáveis culturais, são os fatores que mais influenciam a concretização da aprendizagem significativa.

Como dito anteriormente, a aprendizagem verbal significativa por recepção não é sinônimo de passividade, pois a mesma exige do aprendiz no mínimo: (a) uma análise de quais são os aspectos mais relevantes existentes na estrutura cognitiva que podem se relacionar ao novo material potencialmente significativo; (b) um novo reajustamento das ideias, ou seja, apreensão das semelhanças, diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre os conceitos e as proposições das novas ideias e das já existentes; e (c) uma reformulação das novas proposições, em acordo com os antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário particular de cada aprendiz (ARAGÃO, 1976, p. 6).

Compreendemos que no processo da aprendizagem significativa, primeiro é apresentado ao aprendiz um novo conceito que é apenas potencialmente significativo (não arbitrário e substantivo) para que ele assimile. Na primeira fase da assimilação desse novo conceito, o indivíduo realiza no mínimo as três etapas descritas acima, promovendo um

relacionamento das novas informações às já existentes na estrutura cognitiva do mesmo, de forma que ambas interajam e se modifiquem. Essa atividade favorece a retenção do novo material na estrutura cognitiva do indivíduo por um período de tempo bem maior, do que o da aprendizagem mecânica, devido à transferência de informações que houve anteriormente.

Na assimilação obliteradora, como consequência da ação anterior, obtêm-se uma redução do efeito obliterador, ou seja, um menor esquecimento dos dados específicos da nova informação. Ao término do processo, com a estabilização e organização cognitiva entre as novas informações e às que o indivíduo já possuía, a estrutura cognitiva do indivíduo adquire um subsunçor mais elaborado e diferenciado. Todo esse processo prova que a aprendizagem verbal por recepção significativa não é uma atividade passiva, pelo contrário, ela é uma atividade cognitiva eminentemente dinâmica.

Na aprendizagem significativa, Ausubel distingui dois tipos de significados, um lógico (potencial) e outro real (idiossincrático). O significado lógico é um raciocínio coerente e logicamente significativo, pois, embora ele seja não idiossincrático, pode se relacionar de forma não arbitrária e substantiva com ideias correspondentes e relevantes da estrutura cognitiva idiossincrática do aprendiz, o que o torna potencialmente significativo (ARAGÃO, 1976, p. 24-25).

O significado *real* surge “[...] quando o significado potencial se converte em um novo conteúdo cognitivo diferenciado e idiossincrático, [...] como resultado de uma interação não arbitrária e substantiva” entre ele e a estrutura cognitiva de um determinado indivíduo (ARAGÃO, 1976, p. 24-25). O significado real é, portanto, o produto da aprendizagem significativa e se constitui em um material cognitivo particular deste indivíduo.

Para Ausubel “O material de aprendizagem escolar, de modo geral, é considerado logicamente significativo.” (ARAGÃO, 1976, p. 20) e essa característica torna-se mais uma justificativa para ele desenvolver seus estudos com o olhar voltado para o ambiente escolar. Vale salientar que no processo de aprendizagem e retenção significativa, as novas proposições perdem sua característica não idiossincrática e “[...] o que o indivíduo realmente aprende não é o seu significado lógico mas o significado que elas passam a ter pra ele.” (ARAGÃO, 1976, p. 25)

O significado [...] [real] é sempre um fenômeno idiossincrático. Isto não exclui, no entanto, a possibilidade da existência de significados sociais e outros. Os vários significados que diferentes membros de uma cultura têm para os mesmos conceitos e proposições são suficientemente semelhantes, de modo geral, para permitir comunicação e compreensão interpessoal. (ARAGÃO, 1976, p. 25)

Dessa forma, entendemos que embora o significado real seja resultado de uma experiência de aprendizagem particular de cada indivíduo, e que ele possua características peculiares a cada um, tendo em vista que cada indivíduo possui uma estrutura cognitiva diferente, ele também possui características similares a de outros indivíduos, com o intuito de possibilitar a comunicação entre eles.

Para que a aprendizagem significativa se concretize, duas condições são necessárias. Uma delas já foi comentada acima e envolve tanto a natureza do novo conceito a ser aprendido, como a natureza da estrutura cognitiva do indivíduo. Isso quer dizer que o novo conceito a ser aprendido precisa ser logicamente significativo e que o aprendiz precisa ter em sua estrutura cognitiva, subsunçores adequados para incorporar e interagir com esta nova informação (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 23).

A segunda condição para ocorrer à aprendizagem significativa é que o aluno demonstre interesse em realizar esse processo de interação, entre a nova informação e os subsunçores de sua estrutura cognitiva. Sendo assim, mesmo que o novo conceito seja demasiadamente significativo, se o aluno não se dispuser a aprendê-lo significativamente, ele apenas o memorizará de forma arbitrária. Da mesma forma, se o novo conceito não for significativo ao aluno, não importa o quão predisposto ele esteja para aprender, a aprendizagem significativa não se concretizará (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 23-24).

Esse aspecto quanto ao aluno estar disposto em aprender tem há ver com sua motivação, mas, entendemos que partir da realidade do aluno, dos conceitos que ele já conhece, de sua vivência, para depois apresentar novos conteúdos interligados aos anteriores é um ótimo estímulo para a aprendizagem. Isso acontece porque o aluno se identifica com o que lhe é apresentado e ele encontra justificativas para aprender, tendo em vista que esse material tem ligação com o que ele vivencia em seu dia a dia.

Essa reflexão é, portanto, mais uma evidência que comprova a argumentação de Ausubel (2000, p. 10) de que, o que o aluno já possui é o que mais irá influenciar seu aprendizado. Dessa forma, é necessário levar em consideração toda a vivência do aluno para se alcançar bons resultados na aprendizagem acadêmica.

Na avaliação da aprendizagem dos alunos, Ausubel relata que o longo hábito de fazer exames permite a eles memorizar respostas, exemplos, explicações e maneiras de resolver problemas característicos das aulas, então para avaliar se houve ou não aprendizagem significativa, e “[...] evitar a ‘simulação da aprendizagem significativa’ [Ausubel sugere] utilizar questões e problemas que sejam novos e não-familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento [...]” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 24).

Ou seja, é necessário que o professor desenvolva atividades diferentes das usadas na aplicação do conteúdo, para que os alunos precisem se esforçar e criar alternativas diferenciadas de chegar à resposta correta, demonstrando assim que os mesmos adquiriram o novo conceito de forma significativa, pois para Ausubel (1968, p. 110-111 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 24) “[...] a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis.”

3.3.4 Teoria de ensino de D. Ausubel

A teoria de Ausubel visa o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, e nela encontramos algumas sugestões metodológicas sobre como estruturar as aulas, de forma a facilitar a ocorrência dessa aprendizagem, elucidada por esse autor, como o tipo de aprendizagem que proporciona a aquisição e a retenção, por parte do aluno, de uma maior quantidade de conceitos.

Como explicitado no começo deste capítulo, ao expor como se dá a aprendizagem significativa, Ausubel fala do uso dos organizadores prévios. Essa é sua primeira, e, consideramos que a mais importante sugestão metodológica de seu trabalho, tendo em vista, como será possível perceber no prosseguimento deste texto, sua ampla utilização para a ocorrência da aprendizagem significativa.

Contudo, no decorrer de sua teoria, ele também explica que a estrutura cognitiva de um indivíduo pode, de forma geral, ser influenciada de duas maneiras. Substantivamente, quando lhe é apresentado conceitos e princípios unificadores e inclusivos, ou seja, conceitos que possuam maior capacidade de explanação dos conteúdos gerais, assim como de integração dos assuntos específicos, que posteriormente serão estudados e “[...] *programaticamente*, pelo emprego de métodos adequados de apresentação do conteúdo e utilização de princípios programáticos apropriados na organização sequencial da matéria de ensino.” (MOREIRA, 2014, p. 169, grifo do autor)

Ausubel diz que após a identificação dos conceitos mais gerais e inclusivos do conteúdo e/ou disciplina que se deseja ensinar (substantivamente), o professor deve organizar a estrutura dos menos inclusivos e mais específicos da matéria, bem como a forma de apresentar os conteúdos (*programaticamente*). Para essa estruturação metodológica, além do uso dos organizadores prévios explicados anteriormente, ele sugere o uso de quatro princípios

instrucionais: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação, os quais serão explicitados logo abaixo (MOREIRA, 2014, p. 169-170).

Quando ocorre a aprendizagem por subordinação, durante a interação da nova informação com o subsunçor adequado, o mesmo se modifica e a repetição desse processo leva à diferenciação progressiva. Ela se caracteriza por fazer distinção e separação dos conceitos mais inclusivos dos mais específicos em ordem decrescente na mente do indivíduo (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 29–33; MOREIRA, 2014, p. 168).

Na aprendizagem superordenada e na combinatória, os conceitos podem no decorrer das novas aprendizagens se relacionar, se recombinar e adquirir novos significados, promovendo assim a reconciliação integrativa. Nesta reorganização, os conceitos são explorados e suas diferenças e similaridades são explicitadas e detalhadas (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 29-33; MOREIRA, 2014, p. 168).

Os dois processos se relacionam entre si, pois na aprendizagem significativa, sempre que ocorre a reconciliação integrativa, conseqüentemente ocorre a diferenciação progressiva, tendo em vista que a reconciliação integrativa é um tipo de diferenciação progressiva (MOREIRA, 2014, p. 168). Ausubel propõe, portanto, que esses dois princípios também devem ser levados em consideração na estruturação das disciplinas, e para isso baseia-se em duas hipóteses:

1) é menos difícil para seres humanos captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas previamente aprendidas; 2) a organização do conteúdo de uma certa disciplina, na mente de um indivíduo, é uma estrutura hierárquica na qual as ideias mais inclusivas e gerais estão no topo e, progressivamente, incorporam proposições, conceitos e fatos menos inclusivos e mais diferenciados. (AUSUBEL, 1978, p. 190 *apud* MOREIRA, 2014, p. 169)

É notório que Ausubel se volta bastante para a questão da progressividade, para ele é mais fácil aprender primeiro os conceitos mais gerais e inclusivos, para em seguida aprender os específicos, embora também reconheça a importância das recombinações dos conceitos através da reconciliação integrativa (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 29-31).

Sobre esse assunto, Novak (1977 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 32), parceiro de pesquisa de Ausubel, sugere que para uma maior eficácia na diferenciação integrativa,

Deve-se organizar o ensino ‘descendo e subindo’ nas estruturas conceituais hierárquicas, à medida que a nova informação é apresentada. Isto é, começa-se com os conceitos mais gerais, mas é preciso ilustrar logo de que modo os conceitos subordinados estão a eles relacionados e então voltar, através de

exemplos, a novos significados para os conceitos de ordem mais alta na hierarquia. (NOVAK, 1977 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 32)

Sendo assim, na prática escolar, o uso da diferenciação progressiva ocorre quando os conteúdos são apresentados do mais geral para os mais específicos, usando organizadores prévios adequados para cada unidade, em ordem decrescente de inclusividade. Dessa forma, além de estruturar o conteúdo da disciplina de forma progressiva do mais geral para o específico, é possível formular pseudos subsunçores por meio dos organizadores prévios (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 29-31).

Por outro lado, no uso da reconciliação integrativa, onde ocorre uma exploração das ideias, os organizadores podem ser empregados para, de forma mais nítida, elucidar as diferenças e similaridades dos conceitos já existentes na mente do indivíduo, e os que ele irá aprender posteriormente. “Os organizadores devem mobilizar todos os conceitos válidos da estrutura cognitiva potencialmente relevantes para desempenharem papel de subsunçor com relação ao novo material.” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 31)

Para contribuir com o entendimento do uso desses dois princípios na estruturação das disciplinas escolares, Moreira e Masini (2001, p. 32) constroem o diagrama ilustrado na Figura 22. Esse tipo de esquema é chamado de mapa conceitual. Sua estruturação se dá a partir da organização da disciplina ou conceito a ser ensinado, e é sugerido por eles para uso instrucional, como meio de facilitação da aprendizagem significativa dos conteúdos ensinados na escola.

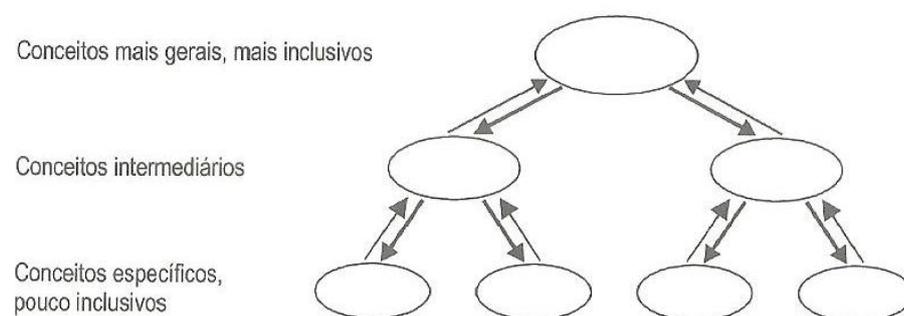


FIGURA 22 - Fonte: MOREIRA; MASINI, 2001, p. 33.

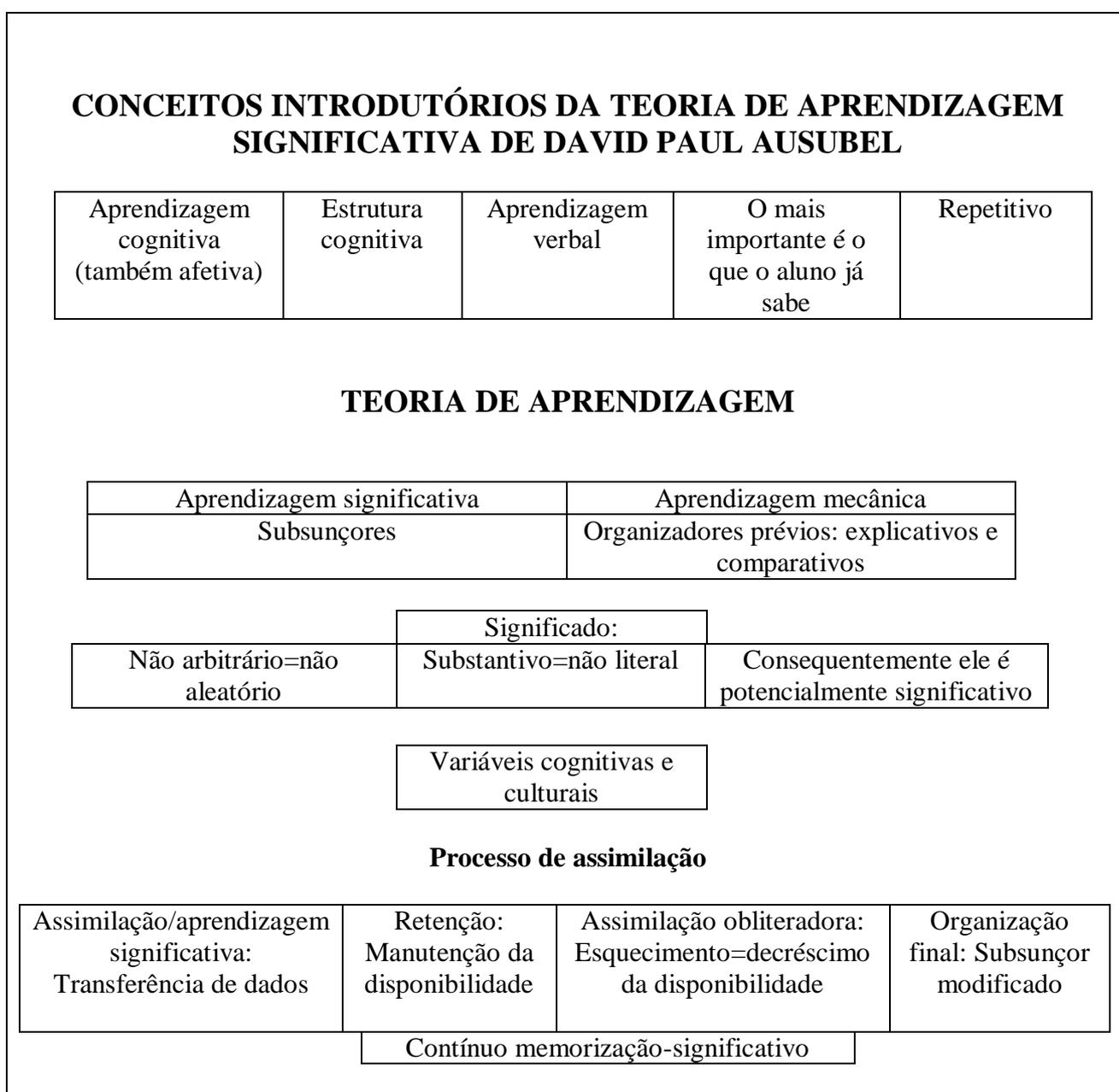
De acordo com Moreira e Masine (2001, p. 33), neste mapa conceitual

As linhas mais fortes sugerem a direção recomendada para a diferenciação progressiva de conceitos. As linhas mais fracas sugerem a reconciliação integrativa. Isto é, para se atingir a reconciliação integrativa é preciso

“descer” dos conceitos gerais para os particulares e “subir” novamente até os gerais.

Consideramos importante relatar que durante o desenvolvimento do presente tópico, também esquematizamos um Mapa Conceitual, o qual é ilustrado no QUADRO 14, para facilitar na nossa compreensão sobre a teoria de David Paul Ausubel, assim como na construção do texto sobre a mesma.

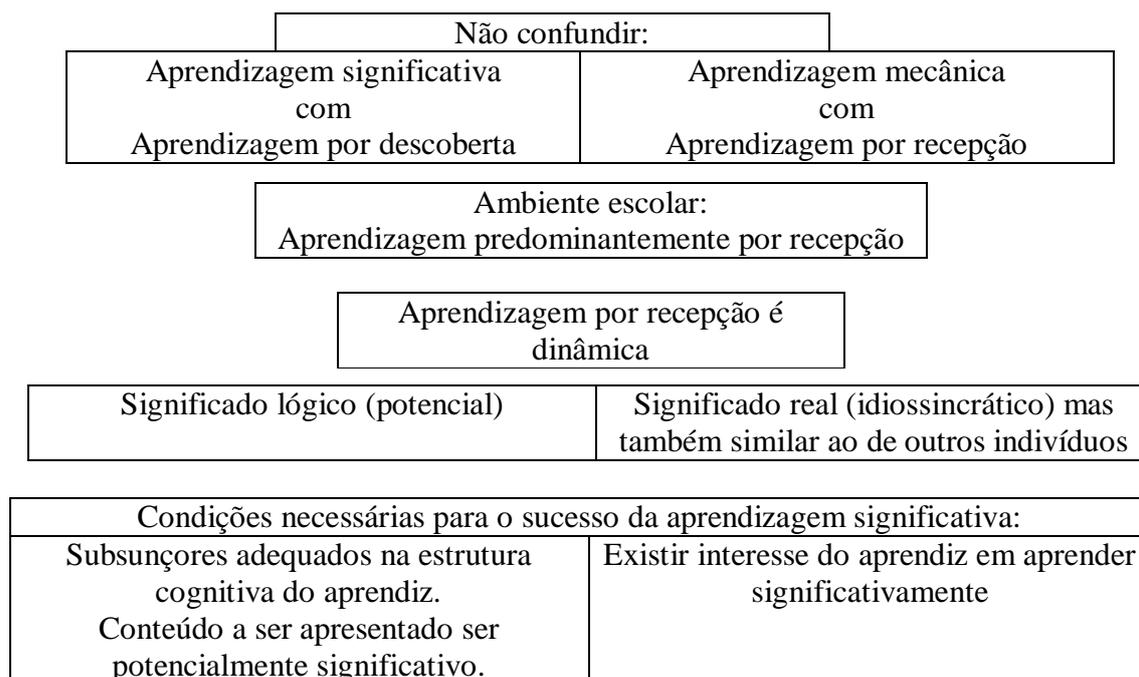
QUADRO 14 - Mapa conceitual sobre a teoria de David Paul Ausubel.



Aprendizagem significativa subordinada, combinatória e superordenada

Subordinada: Derivada e Correlativa	Combinatória	Superordenada
--	--------------	---------------

OUTROS PONTOS IMPORTANTES DA TEORIA DE D. AUSUBEL



Avaliação

TEORIA DE ENSINO DE D. AUSUBEL

Substantivamente	Programaticamente
------------------	-------------------

Diferenciação progressiva	Reconciliação integrativa
---------------------------	---------------------------

Mapas conceituais

Organização sequencial	Consolidação
------------------------	--------------

Organizador prévio

Últimas observações

Experiência prazerosa	O papel facilitador do professor	O que mais importa é o que o aluno já sabe
--------------------------	-------------------------------------	---

Fonte: Da autora.

Nosso mapa é um diagrama bidimensional e faz uma representação concisa dos principais conceitos do material escolhido. Não dispensa uma explicação, no nosso caso, uma leitura do 3º tópico do Capítulo III, e é apenas uma das variadas formas de construção esquemática desse mesmo material teórico, tendo em vista seu caráter idiossincrático de elaboração³⁰.

Em relação aos dois outros princípios, a serem utilizados na estruturação dos conteúdos e/ou disciplinas referidos por Ausubel, Moreira (2014, p. 170, grifo nosso) relata:

Quanto à *organização sequencial*, Ausubel argumenta que a disponibilidade de ideias-âncora relevantes, para uso na aprendizagem significativa e na retenção, pode, obviamente, ser maximizada se se tirar partido das dependências sequenciais naturais existentes na disciplina e do fato de que a compreensão de um dado tópico, frequentemente, pressupõe o entendimento prévio de algum tópico relacionado. Além disso, Ausubel argumenta também que, insistindo na *consolidação* ou mestria do que está sendo estudado, antes que novos materiais sejam introduzidos, assegura-se contínua prontidão na matéria de ensino e sucesso na aprendizagem sequencialmente organizada.

No tocante à organização sequencial, nós a consideramos muito semelhante à diferenciação progressiva, mas percebemos que sua ênfase está em aproveitar a organização natural da disciplina, para maximizar o efeito da aprendizagem significativa, enquanto que a diferenciação progressiva é um processo que ocorre naturalmente na mente do aprendiz e que pode ser utilizado na estruturação das disciplinas e/ou conteúdos escolares, como é sugerido por Ausubel.

Em relação à consolidação dos conteúdos, entendemos que D. Ausubel sugere insistir na consolidação da aprendizagem dos conceitos já apresentados, antes de expor novos conteúdos ao aprendiz, com o intuito de obter um maior sucesso nas aprendizagens posteriores, uma vez que, fazendo assim, o indivíduo terá subsunçores mais claros e estáveis em sua estrutura cognitiva.

Contudo, ao se aproveitar a sequenciação natural da disciplina, entendemos que além de contribuir com a diferenciação progressiva e com a disponibilidade de subsunçores, é possível auxiliar na consolidação dos conteúdos, uma vez que, aplicando-a, o professor pode, durante a explicação do conteúdo que estiver sendo trabalhado, fazer referência ao conteúdo anterior, clarificando-o e proporcionando maior estabilidade ao mesmo, promovendo também, ao mesmo tempo, a reconciliação integrativa dos mesmos.

³⁰ Aos interessados em mais informações sobre a construção de uma mapa conceitual, sugerimos além da bibliografia aqui utilizada, a leitura do livro *Mapas conceituais e aprendizagem significativa* (2015) da editora Centauro, também do autor Marcos Antônio Moreira.

Moreira e Masini (2001, p. 51-91, 100-101) sugerem o uso dos mapas conceituais como uma estratégia para a utilização dos princípios metodológicos de Ausubel, com o intuito de contribuir no sucesso da aprendizagem significativa. A apresentação aos alunos, de um mapa conceitual, estruturado a partir da organização sequencial da disciplina a ser ensinada e com a ajuda de organizadores prévios, pode facilitar a ocorrência da diferenciação progressiva, da reconciliação integrativa, assim como da consolidação dos conteúdos, a depender da forma que o professor escolher fazer uso do mesmo.

Depois que o conteúdo foi ministrado, o professor também pode sugerir aos alunos que construam seu próprio mapa, como uma forma de compreender como um determinado conjunto de conceitos está organizado em sua estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 57). Ao fazê-lo, o professor além de avaliar o aluno, permite que o mesmo repasse os conceitos e se esforce em estruturá-los cognitivamente, contribuindo ainda mais com sua consolidação.

O processo de ensino sugerido por Ausubel consiste em influenciar a estrutura cognitiva do aprendiz substantivamente e programaticamente, por meio da utilização dos princípios metodológicos elaborados por ele, com o intuito de promover o que ele define por aprendizagem significativa. Contudo, vale aqui salientar que de todos os princípios metodológicos que ele sugere, o mais conhecido é o organizador prévio.

A fundamentação lógica para a utilização dos organizadores prévios, de acordo com Ausubel (2000, p. 12), baseia-se, primeiro na importância do aprendiz possuir ideias relevantes, já disponíveis em sua estrutura cognitiva, que possam fazer com que as ideias logicamente significativas, se tornem potencialmente significativas, fornecendo assim, uma ancoragem estável para o novo material.

Segundo nas vantagens de se utilizar as ideias mais gerais e inclusivas de uma disciplina como subsunçores, devido à relevância específica das mesmas, tendo em vista que elas possuem uma maior estabilidade, poder explicativo e capacidade integradora. E terceiro no fato de que os próprios organizadores contribuem na identificação dos conteúdos relevantes existente na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000, p. 12). Os organizadores também estão explicitamente relacionados à estrutura cognitiva do aprendiz e indicam a relevância do conteúdo estabelecido, assim como, deles próprios, para com o novo material de aprendizagem (AUSUBEL, 2000, p. 12).

Compreendemos que os organizadores prévios, além de produzirem pseudos subsunçores, que servirão de ancoradouros para o novo material se interligar e interagir, podem ser utilizados em conjunto com a organização sequencial do conteúdo disciplinar a ser

ensinado, para organizar o mesmo, do geral para o específico. Isso facilita a diferenciação progressiva, que é a forma, segundo Ausubel, mais fácil do indivíduo assimilar novos conceitos, tendo em vista que é a maneira como a estrutura cognitiva do ser humano está organizada.

Os organizadores também podem auxiliar na exploração das igualdades e das diferenças dos conteúdos, promovendo a reconciliação integrativa, que é melhor utilizada, segundo os estudos de Novak, se o professor parte do geral para o específico, mas também volta ao geral para explicar as conexões de ambos antes de prosseguir para outro ponto mais específico. Essa volta gera a repetição do conteúdo dado e a repetição favorece a consolidação do mesmo.

A utilização dos princípios metodológicos sugeridos por Ausubel facilitam o sucesso da aprendizagem significativa, pois promove interação entre as novas ideias e às já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, organizam esse material do geral para o específico e clarificam as desigualdades e semelhanças do mesmo. Essa movimentação prolonga o tempo de retenção, pois quanto mais inclusiva e clara são as ideias, mais estáveis elas são, o que consequentemente gera a diminuição do efeito obliterador. Sendo assim, o uso desses princípios atenuam a maior dificuldade anunciada anteriormente da aprendizagem significativa: o esquecimento.

3.3.5 Últimas observações

A experiência educacional, em acordo com os princípios teóricos propostos por Ausubel, se dá de forma prazerosa, tendo em vista que a vivência do aluno é o fator primordial a ser levado em consideração durante o processo. Isso ocorre porque o aluno não se vê aprendendo conteúdos desconectados de sua realidade, uma vez que ele consegue relacioná-los a sua trajetória de vida, mesmo que não seja a que ele já vivenciou e sim a que ele ainda vai vivenciar.

Quando o aluno aprende um conteúdo, o qual ele não sabe para que serve ou para que servirá em sua vida, ele não encontra motivação para se esforçar em aprendê-lo. Isso se torna um grande empecilho ao sucesso da aprendizagem significativa, tendo em vista que uma das condições para sua efetivação, como vimos anteriormente, é que o aprendiz tenha interesse em que ela ocorra.

Dessa forma, é importante partir da realidade do aluno, para depois dar prosseguimento a explanação dos novos conteúdos, sempre interligando-os, de forma a estimular a aprendizagem significativa na estrutura cognitiva do aprendiz, pois, de acordo com Ausubel (2000, p. 10) “Quando se tenta influenciar, de forma deliberada, a estrutura cognitiva de modo a maximizar-se a aprendizagem significativa e a retenção, bem como a transferência, chega-se ao âmago do processo educacional.”

Diante de tudo o que foi apresentado é possível depreender que “o papel do professor na facilitação da aprendizagem significativa envolve pelo menos quatro tarefas” (MOREIRA, 2014, p. 170-171):

1) Identificar os conceitos mais centrais, inclusivos e que possuam maior poder explanatório do conteúdo e/ou disciplina que se pretende lecionar, assim como os mais específicos e menos inclusivos e organizá-los em ordem decrescente de inclusividade;

2) Apontar quais são os subsunçores que o aprendiz precisa ter para aprender o conteúdo em questão;

3) Verificar quais são os subsunçores que o aluno já possui;

4) “Ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa.” (MOREIRA, 2014, p. 171)

Refletindo acerca do exposto até aqui, em relação à teoria de David Paul Ausubel, é possível constatar que toda essa argumentação é uma pormenorização da ideia central que ele defende: “... o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo.” (AUSUBEL, 1968, 1978, 1980, 2000 *apud* MOREIRA, 2014, p. 171)

CAPÍTULO IV

O ENSINO DO SAXOFONE POPULAR NA UFPB

Procurando responder nossos objetivos, este capítulo traz a apresentação e a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa de campo. Nossa análise está estruturada em três temáticas principais, das quais a primeira a ser apresentada consta da exploração analítica, da estrutura prévia adotada pelo professor Heleno Feitosa, para o desenvolvimento da disciplina investigada. A segunda temática se refere aos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor no decorrer de suas aulas, e a última trata de algumas das concepções de ensino e aprendizagem dos envolvidos na pesquisa.

4.1 Organização prévia da disciplina

De acordo com os dados que são trazidos no capítulo I sobre o perfil de cada um dos alunos do professor, é possível perceber que todos possuem um histórico de aprendizagem musical diferente, o qual, conseqüentemente, conferiu a eles níveis musicais bem distintos antes de ingressarem na universidade. Diante dessa realidade, o professor em acordo com as experiências musicais anteriores de seus alunos, desenvolve um trabalho diferenciado com cada um deles, sem perder o foco da disciplina. Nossa percepção sobre essa atitude se deu por meio de diversos dados coletados em campo, a exemplo da seguinte declaração do professor durante sua explicação sobre a estruturação da disciplina: “A gente tem um conteúdo básico, mas... dependendo da característica, do perfil do aluno eu posso ir adaptando esse conteúdo, entendeu?”. (COSTA FILHO, 02 dez. 2015)

Para cada semestre da disciplina Saxofone (perfil popular), o professor Heleno Feitosa desenvolveu um Plano de Curso. Diante disso, optamos por tratar no presente tópico apenas das escolhas prévias do professor quanto à organização dos conteúdos e materiais didáticos a serem trabalhados na disciplina, procurando identificar as relações entre eles e as concepções pedagógicas do professor. Deixaremos para tratar sobre as especificidades procedimentais do desenvolvimento das aulas nos próximos tópicos deste capítulo.

O professor Heleno Feitosa, quando perguntado sobre o objetivo da disciplina de saxofone popular nos disse que: “O objetivo final da disciplina de saxofone é formar, é capacitar profissionais que possam encarar o mercado de trabalho que hoje é bastante diversificado”. (COSTA FILHO, 02 dez. 2015) Como esperado, a concepção do professor

está em conformidade com o Capítulo IV, Da Educação Superior, posto na LDB 9394/96, no qual encontramos que uma das finalidades do ensino superior é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais [...]”.

Não é adequado pensar em ensino formal sem pensar em mercado de trabalho. Como o professor bem frisou em seu relato, o mercado de trabalho atual está amplamente diversificado. Hoje, um instrumentista popular pode ser solicitado a fazer uma gravação, a improvisar em uma bossa nova, a tocar em uma banda de forró, em um trio de *jazz*, em uma roda de choro, em uma banda militar, em uma igreja, ao lado de um tecladista na entrada de uma noiva, em uma orquestra sinfônica, em uma banda de *rock*, em diferentes eventos com a utilização de *playbacks*, entre várias outras situações. Como consequência disso, muitas são as habilidades exigidas para que um saxofonista possa se tornar um profissional qualificado a transitar nesses ambientes com tranquilidade. Entendemos que para alcançar o objetivo de formar um profissional capacitado a ingressar neste mercado, é necessário que o trabalho formativo do saxofonista esteja atento às demandas do mesmo. Isto posto, esclarecemos que analisando o material coletado durante esta pesquisa, percebemos que a disciplina investigada está em harmonia com tais concepções, como será possível identificar no decorrer do texto.

Analisando os Planos de Curso (ANEXO A), as entrevistas e as observações, percebemos que a disciplina está dividida em dois grandes momentos, o nivelamento técnico e o estudo do repertório voltado para a improvisação. Todos os conteúdos e materiais utilizados são direcionados a partir destes dois pontos. A divisão destes dois eixos se relaciona diretamente com as sugestões metodológicas do teórico Ausubel (MOREIRA, 2014, p. 169) de organizar a disciplina substantivamente e programaticamente, ou seja, selecionar primeiro os conteúdos mais inclusivos e depois verificar os menos inclusivos que podem se ligar aos primeiros. A relação que o professor estabeleceu, entre os conteúdos menos inclusivos dentro dos dois eixos principais da disciplina se dá partindo dos conteúdos mais fáceis aos mais complexos. Essa maneira de desenvolver o ensino é listada por Green (2006, p. 2) no QUADRO 12 como uma das práticas da categoria Educação musical formal, e é muito bem desenvolvida pelo professor Heleno no decorrer da disciplina, como será possível perceber.

Falando sobre o primeiro eixo, o professor Heleno Feitosa relatou em entrevista, que do primeiro ao terceiro semestre da disciplina, ele faz um nivelamento técnico com os alunos, porque os mesmos ingressam no curso com níveis técnicos bem variados, alguns com um desenvolvimento razoável, e outros com pouquíssimos conhecimentos. Então, para alcançar seu objetivo, ele desenvolve um trabalho voltado para o estudo de escalas, arpejos e métodos

direcionados para a técnica específica do instrumento. É possível atestar tal informação observando os Planos de Curso da disciplina (ANEXO A), pois, de acordo com eles, no primeiro semestre o professor trabalha as escalas e arpejos Maiores e Menores (harmônica e melódica) e as escalas Pentatônicas Maiores. No segundo semestre ele continua trabalhando as escalas e arpejos Menores (harmônica e melódica) e acrescenta as escalas Pentatônicas Menores e de *Blues*. No terceiro semestre ele faz o estudo das escalas de Tons inteiros, das escalas e arpejos Diminutos e conclui essa sequência de conteúdos com o estudo das escalas Cromáticas em várias articulações.

Dando suporte ao estudo das escalas, o professor Heleno seleciona o método *Practice Regimen* de Daniel Zinn³¹ para ser usado durante o primeiro e o segundo semestre. Esse método traz pequenos estudos de intervalos e escalas escritos em colcheia e inicia trabalhando a escala cromática, depois os intervalos de segunda maior, terça menor, terça maior, quarta justa, trítonos, quinta justa, sexta menor, sexta maior, sétima menor, sétima maior. Prosseguindo, o método traz as escalas maiores, as escalas menores harmônicas e melódicas e os intervalos de terça de todas as escalas maiores e menores harmônicas, trabalhando todas as sequências até o nono grau da escala. Depois, ele apresenta os intervalos de quarta de todas as escalas maiores, e por último, as tríades maiores, menores e diminutas. Todos os exercícios são desenvolvidos até o Fá natural agudo do saxofone, seguem uma ordem de meio em meio tom, e, com exceção dos intervalos de quarta das escalas maiores que começam da nota Dó, todos os outros começam da nota Sib ou Lá#.

Também para contribuir no nivelamento técnico inicial dos alunos de saxofone, mas, além disso, para introduzi-los lentamente na compreensão da linguagem do *jazz*, o professor selecionou o método *Intermediate jazz conception for saxophone* Vol. 2 de Lennie Niehaus (ANEXO B) que como o próprio professor diz, trabalha “estudos melódicos com sotaque de *jazz*”. (COSTA FILHO, 02 dez. 2015) O estudo desse método é desenvolvido no primeiro, segundo e terceiro semestre começando da página 23 seguindo até a página 46. O professor Heleno explica em entrevista que, embora ele se dedique mais a música brasileira do que ao *jazz*, considera importante que o saxofonista tenha algum conhecimento sobre esse gênero, por causa da história da música popular. Ele lembra que a escola de saxofone do Brasil foi muito influenciada pelo *jazz* americano, com isso, mesmo que o estudante de saxofone popular não siga esse caminho, ele julga ser necessário que o mesmo tenha algum conhecimento sobre ele.

³¹ Disponível em: <http://www.mobetterblues.altervista.org/didattica/pdf/practice_regimen.pdf> Acesso em: 01 jul. 2016.

Observando os Planos de Curso (ANEXO A) da disciplina é possível ver que além de proporcionar ao aluno conhecimentos sobre a linguagem do *jazz*, o professor também coloca, como conteúdo programático em todos os semestres da disciplina, o estudo de músicas de diversos estilos do repertório popular brasileiro. O professor deixa claro na entrevista que o foco do repertório do curso é na música popular brasileira, mas explica que, em acordo com as preferências e sugestões dos alunos também abre espaço para o repertório popular internacional. Sobre esse processo de escolha de repertório o professor Heleno Feitosa ainda diz:

O meu critério é sempre o seguinte eu procuro primeiro ver se a música esta compatível com o nível do aluno, depois se a música.... vai acrescentar alguma coisa pro o aluno, entende? E a primeira coisa, antes de mais nada, é saber o porquê que ele trouxe aquela música, se aquela música faz parte do contexto social dele, se faz parte do ambiente musical dele, se ele gosta daquela música. Então eu procuro entender isso pra poder fazer um repertório com o aluno que ele se sinta bem tocando e não que eu me sinta bem. Eu tenho que pensar primeiro, eu acho que o professor tem que pensar primeiro, obviamente que respeitando as regras, a coisa do conteúdo, do nível, mas principalmente pensando no aluno, se ele se sente bem tocando, fazendo aquele repertório, porque acho que o resultado vai ser bem melhor (COSTA FILHO, 02 dez. 2015).

Diante de tal declaração, percebemos na concepção do professor Heleno Feitosa aspectos da teoria de aprendizagem de David Paul Ausubel. Vemos que o professor leva em consideração o nível técnico do aluno e se determinada música poderá acrescentar alguma nova habilidade técnica e/ou interpretativa ao mesmo. Mas, além disso, ele primeiramente procura observar se o repertório tem algum significado para o aluno antes de defini-lo como estudo para a sala de aula, por compreender que tal atitude gerará um resultado mais proveitoso.

A postura do professor de considerar o contexto sociocultural do aluno, se relaciona fortemente com a primeira prática de aprendizagem informal, apresentada por Lucy Green (2006, p. 2) no QUADRO 12 desta dissertação. A prática de exercitar um repertório que já seja conhecido é muito comum no ambiente informal porque é o indivíduo quem direciona seu aprendizado, e ele sempre se voltará para as músicas que conhece, selecionando prioritariamente as que ele mais gosta. Logo, tal possibilidade de escolha estimula seu aprendizado, tendo em vista que o estudante pode tocar as músicas que, por algum motivo, são importantes para ele.

O principal princípio da teoria de Ausubel (MOREIRA; MASINE, 2011) sugere que o ensino deve começar com aquilo que o aluno já conhece. Refletindo a respeito da

estruturação inicial dos conteúdos utilizados pelo professor Heleno Feitosa, verificamos que o mesmo segue essa linha de raciocínio. Acompanhando a sequenciação dos conteúdos do primeiro semestre da disciplina, vemos que o primeiro a ser colocado pelo professor é o das escalas Maiores e Menores (harmônicas e melódicas) e que o primeiro método é o de Daniel Zinn. Sabemos que o domínio sobre as escalas Maiores, Menores (harmônicas e melódicas) e sobre a leitura de colcheias são alguns dos conteúdos exigidos nas provas específicas de ingresso, em qualquer um dos cursos de graduação em música da UFPB³². Dessa forma, compreendemos que todo saxofonista que ingressa no curso deverá estar apto a desenvolver esse material.

O aluno Marcos também confirma que o professor Heleno inicia a disciplina com o conteúdo que o aluno já conhece, quando em entrevista fala sobre a estruturação da mesma. Ele lembra que quando iniciou o curso ficou surpreso por ter que reestudar as escalas Maiores e Menores (harmônicas e melódicas), tendo em vista que quando se começa a estudar um instrumento de sopro, na maioria das vezes esse é o primeiro conteúdo teórico prático a ser aprendido. Mas também relata que quando o professor Heleno pediu para ele executar as escalas em três oitavas e em diversas variações rítmicas e de articulação, percebeu a real necessidade do estudo das mesmas. O aluno Márcio também disse que “inicialmente o trabalho é basicamente escalas”, com vários exercícios, inclusive dos métodos, direcionados ao estudo das escalas (MÁRCIO, 30 mar. 2016). Esse relato nos leva a sugestão, que também é confirmada em entrevista pelo professor Heleno, de utilizar o método de Daniel Zinn no início da disciplina, comprovando novamente que o professor inicia o semestre com a prática do material que é mais familiar ao aluno. Os primeiros dados apresentados até aqui, também apontam que na metodologia do professor Heleno é possível encontrar estratégias formais e informais de ensino da música, o que ficará ainda mais evidente no decorrer dos próximos tópicos de análise deste capítulo.

Com relação a começar a disciplina partindo dos conhecimentos anteriores dos alunos, Alex e Fernando nos esclareceram em seus relatos, que o professor inicialmente trabalha escalas objetivando corrigir aspectos técnicos básicos como postura, respiração, embocadura, afinação e articulação. Com isso, entendemos que por meio do estudo inicial das escalas Maiores e Menores (harmônicas e melódicas), que são as escalas mais conhecidas dos

³² Para mais informações sobre o conteúdo exigido nas provas de seleção dos cursos de graduação em música da UFPB consultar o Edital PRG N° 12/2016, disponível em: <<file:///C:/Users/Katyucha.sax/Downloads/EDITAL%20-%20PSCE.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2016, ou a página da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, que dispõe de editais anteriores, disponível em: <[http://www.prg.ufpb.br/view-edital-geral?field_ano_value\[value\]](http://www.prg.ufpb.br/view-edital-geral?field_ano_value[value])> Acesso em: 27 abr. 2016.

alunos, e do método de Daniel Zinn, que contém uma leitura musical compreensível ao aluno e contribui no estudo das referidas escalas, se torna mais fácil para o professor verificar o nível técnico de cada aluno e fazer as correções necessárias, exemplificadas pelos alunos Alex e Fernando. Lembramos também que o professor relatou na entrevista, que tem por objetivo realizar um nivelamento técnico dos alunos nos primeiros semestres do curso, confirmando assim as declarações de Alex e Fernando. Ademais, a utilização das escalas Maiores e Menores (harmônicas e melódicas) também permite ao professor, de maneira mais acessível, iniciar uma ampliação da capacidade técnica dos alunos com exercícios variados dentro da escala, como foi exemplificado por Marcos e Márcio.

Prosseguindo com nossa análise do material sugerido para o primeiro semestre da disciplina, observamos que com relação às escalas, o professor também insere o estudo das Pentatônicas Maiores, e caso o aluno não a tenha estudado antes de ingressar no curso, ela se torna a primeira escala diferente que ele tem contato. Contudo, acreditamos que as escalas Pentatônicas Maiores se tornam de fácil compreensão para o aluno, porque sua estrutura deriva das escalas Maiores, as quais ele já conhecia previamente e que, seguindo a ordem do programa, foram as primeiras a serem trabalhadas em sala.

Observamos que a capacidade das escalas Pentatônicas Maiores se relacionarem com as escalas Maiores que o aluno já conhece, é o que torna as Pentatônicas Maiores uma nova informação potencialmente significativa para o aluno, e o que, conseqüentemente, favorece a ocorrência da aprendizagem significativa defendida nos estudos de Ausubel. As escalas Pentatônicas Maiores despertam nos alunos conhecimentos prévios relacionados às escalas Maiores, e ao mesmo tempo, apresentam uma nova estruturação escalar. Os conhecimentos prévios são, portanto, os subsunçores que irão se relacionar com a nova informação para que ocorra a aprendizagem significativa.

Seguindo esse mesmo nível de relacionamento entre os conteúdos, ainda no primeiro semestre o professor sugere seis páginas do método *Intermediate jazz conception for saxophone* Vol. 2 de Lennie Niehaus para serem estudadas. Esse método apresenta ao aluno um nível de leitura semelhante ao do método *Practice Regimen* de Daniel Zinn, nível esse que, como dito anteriormente, se subentende que o aluno já tem conhecimento, e como nova informação ele introduz o estudo da linguagem do *jazz* com exercícios melódicos de fácil leitura musical.

Tendo em vista que de maneira geral, o saxofonista brasileiro possui uma maior familiaridade com a linguagem do repertório de seu país do que com a linguagem do *jazz*, a utilização do método de Lennie Niehaus além de proporcionar ao aluno a aplicação da técnica

desenvolvida nos estudos das escalas, ele também funciona para o mesmo, de acordo com a teoria de Ausubel (MOREIRA; MASINE, 2011), como um organizador prévio. Isso quer dizer que, aproveitando a desenvoltura do aluno quanto ao nível de leitura musical exigido pelo método de Lennie Niehaus, o professor insere o estudo da linguagem do *jazz* de forma facilitada.

Partindo então do pressuposto que, o aluno não possui os subsunçores adequados para o estudo da linguagem do *jazz*, o professor ao introduzir o estudo do referido método possibilita ao aluno o conhecimento desta linguagem por meio de uma leitura que ele já tem familiaridade, facilitando assim sua compreensão. Essa atitude pedagógica proporcionará, na visão de Ausubel (MOREIRA; MASINE, 2011), o surgimento de pseudo subsunçores relacionados à linguagem do *jazz*, os quais serão necessários, a partir do terceiro semestre do curso, ao estudo do método *Comprehensive Jazz Studies e Exercises* de Eric Marienthal.

Quanto ao estudo do repertório popular brasileiro que perpassa por todos os semestres da disciplina, ele é do conhecimento de todos, da vivência de todos, inclusive dos estrangeiros, tendo em vista o processo de globalização em que vivemos. Dessa forma, sua aprendizagem é facilitada pelo relacionamento dos alunos com o mesmo, como anteriormente já foi explanado. O professor, no decorrer dos Planos de Curso (ANEXO A) de cada semestre, deixa como sugestão de repertório os livros *Moderne Saxophon-Soli* de Heinz Both, *Choro: duetos vol. 1 e 2* de Pixinguinha e Benedito Lacerda, *Clássicos do Choro Brasileiro* de Severino Araújo e *The Magic of Miles Davis volume 50* de Jamey Aebersold. Essas são apenas algumas sugestões, mas a escolha efetiva de uma música para ser estudada em sala, como esclarecido anteriormente, se dá em acordo com as preferências do aluno e com o que ela poderá oferecer de crescimento técnico interpretativo ao mesmo.

No segundo semestre da disciplina o professor propõe finalizar o estudo do método de Daniel Zinn, dar continuidade ao estudo do método de Lennie Niehaus e ao estudo das escalas Menores (harmônicas e melódicas). É verdade que o referido material já é do conhecimento do aluno desde o primeiro semestre, mas caso o aluno não o tenha estudado com afinco antes de seu ingresso no curso, provavelmente ele precisará de mais tempo para assimilá-lo e apresentá-lo corretamente em aula. Dessa forma, a sugestão do professor de manter o estudo desse conteúdo no segundo semestre é muito salutar.

Além do material acima referido, para o segundo semestre o professor também sugere o estudo das escalas Pentatônicas Menores e Pentatônicas de *Blues*. Assim como nas Pentatônicas Maiores, a estrutura das escalas Pentatônicas Menores deriva das escalas Menores (natural). Com isso, a Pentatônica Menor também se torna de fácil aprendizagem

para o aluno. Quanto às escalas Pentatônicas de *Blues*, elas têm a mesma estrutura das escalas Pentatônicas Menores, mas com o acréscimo de uma nota extra. Essa nota extra é classificada como uma quarta aumentada ou como uma quinta diminuta. A nota extra na escala Pentatônica de *Blues* é uma informação que está fora do padrão de todas as outras que o aluno já estudou até o momento. Mas, pressupondo-se que o aluno já assimilou devidamente bem as escalas Maiores, Menores (harmônicas e Melódicas), Pentatônicas Maiores e Menores, metodologicamente entendemos que o aprendizado da estrutura das escalas Pentatônicas de *Blues* também se dará de forma simples por causa de sua aproximação estrutural com as anteriores.

No terceiro semestre, o professor propõe o estudo das escalas de Tons inteiros, as escalas e os arpejos Diminutos e as escalas Cromáticas em várias articulações. A escala de Tons inteiros é formada por seis notas com intervalos de tom entre cada uma delas. A escala Diminuta é formada por oito notas através da sequência Tom – Semitom – Tom – Semitom – Tom – Semitom – Tom, e, assim como seus arpejos, se repete a cada um tom e meio. A escala cromática, por sua vez, é formada pelas doze notas do sistema temperado em intervalos de semitom, então, devido a sua estrutura, só existe uma escala cromática, a qual pode ser estudada a partir de qualquer uma de suas doze notas.

É fácil perceber que a estruturação dessas escalas é bem diferente das que o aluno estudou até o momento. Mas de acordo com a sequência em que elas aparecem para serem estudadas, o aluno primeiramente pratica as que ele possui mais familiaridade, depois as que mais se assemelhavam as primeiras, e por último no terceiro semestre, as que possuem uma estrutura mais distante das que ele já conhecia. Então, refletindo sobre essa ordem, entendemos que é muito fácil para o aluno assimilar as escalas de Tons inteiros, as escalas e os arpejos Diminutos e as escalas Cromáticas depois de ter estudado todas as outras escalas que o professor sugeriu nos semestres anteriores, bem como ter terminado o método de Daniel Zinn e estudado parte do método de Lennie Niehaus. Acreditamos nisso porque após o estudo do material anterior, o professor já pôde ter uma nítida visão do nível técnico do aluno e ter feito às correções necessárias. Pressupõe-se também que, a depender do nível inicial do aluno, ele já desenvolveu sua base técnica de digitações, sua assimilação mental sobre a estrutura das escalas e arpejos estudados, sua leitura musical, iniciou sua compreensão sobre a utilização das escalas e arpejos dentro da linguagem do *jazz*, entre outras habilidades.

Com isso, podemos dizer que a base prática e teórica que o aluno acumulou até o momento, lhe permite assimilar as novas escalas com facilidade. Quanto ao trabalho desenvolvido nos métodos, para o terceiro semestre, seguindo a ordem descrita no Plano de

Curso (ANEXO A), inicialmente o professor sugere a finalização do estudo do método de Lennie Niehaus com a utilização das páginas 38 a 46. Seguidamente o professor também sugere o início do estudo do método *Comprehensive Jazz Studies e Exercises* de Eric Marienthal³³, do qual traremos no próximo tópico, alguns dos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor no trabalho realizado a partir dele durante as aulas.

Esse método é dividido em seis capítulos que, na seguinte ordem, se apresentam com os títulos *Major chord scale exercises; Minor chord scale exercises; Unaltered dominant chord exercises; Melodic minor scale exercises; Diminished chord scale exercises e Pentatonic and blues scale exercises*. Observando a estrutura dos exercícios é possível ver que os quatro primeiros são desenvolvidos nos modos Jônio, Dórico, Mixolídio e Eólio, respectivamente. Todos os capítulos possuem cinco partes, que consecutivamente são intituladas de *Scales and exercises; Motif exercises; Finger busters; Extended motifs e Ideas for improvising*.

A primeira parte, *Scales and exercises*, introduz o estudo das escalas e dos acordes de cada capítulo do método. Cada tonalidade corresponde a um exercício que é desenvolvido com uma estrutura melódica e rítmica diferente. A segunda parte, *Motif exercises*, inicia apresentando uma única ideia melódica curta que é desenvolvida tanto ascendentemente como descendentemente. Depois, nos próximos exercícios, o intervalo dentro do motivo vai aumentando até chegar a uma oitava. Então, mesmo com o motivo permanecendo igual, como seus intervalos vão aumentando, cada exercício apresenta um novo desafio técnico ao estudante. A ideia principal da terceira parte, *Finger busters*, é construir uma técnica sólida. Cada *Finger busters* corresponde ao tipo de acorde do capítulo. O autor sugere que maior proveito o aluno terá se ele repetir cada exercício no mínimo quatro vezes, de forma que ele consiga chegar até o exercício de número cinquenta com a menor quantidade de erros possível. (MARIENTHAL, 1996, p. 4)

A quarta parte, *Extended motifs*, visa trabalhar uma frase melódica em todas as tonalidades. Ela está baseada em cinco frases diferentes que são derivadas dos acordes que são enfatizados no capítulo. O autor relata que alguns dos exercícios são extensos, com o intuito de aproveitar no estudo o máximo da extensão do instrumento. Na quinta e última parte, *Ideas for improvising*, o método trabalha com um solo que foi escrito para mostrar diferentes maneiras de usar a escala sobre várias mudanças de acordes. Ao estudar o solo, o

³³ Disponível em: <

http://saxofonepontual.yolasite.com/resources/Comprehensive_Jazz_Studies_%26_Exercises.pdf> Acesso em: 01 jul. 2016.

aluno terá a oportunidade de ver como as frases se relacionam aos acordes e também encontrar outras maneiras de usar essas escalas e ideias melódicas. (MARIENTHAL, 1996, p. 4-5)

Esse material é desenvolvido baseado na linguagem do *jazz*, em um nível de digitação e de leitura bem mais aprofundado que o do método de Lennie Niehaus e foca na técnica do estudo da improvisação. Dessa forma, consideramos a escolha metodológica do professor de inserir o estudo do método de Eric Marienthal neste momento bastante adequada. Nesse ponto do curso o aluno já estudou várias escalas e arpejos, e com isso teve a base necessária para uma melhor ampliação de sua técnica. Ele também já exercitou sua leitura nos métodos de Daniel Zinn e de Lennie Niehaus, assim como, teve um melhor conhecimento da linguagem do *jazz* por meio do último método citado. Diante disso, consideramos que este mesmo aluno já possui os subsunçores e/ou pseudo subsunçores necessários para iniciar o estudo do método de Eric Marienthal sem grandes dificuldades.

Nosso ponto de vista também encontra consonância com a opinião do aluno Fernando sobre esse método. O aluno relata que “Ele é um método voltado para a parte técnica improvisatória” e explica que na disciplina ele é usado quando o aluno já passou a parte básica do curso popular e vai iniciar a parte de improvisação (FERNANDO, 02 dez. 2015). Segundo Fernando, o aluno também pode estudar esse método apenas para desenvolver a técnica, devido ao grau de dificuldade que ele possui, mas que o alvo dele é a improvisação. Ele ainda diz que o aluno encontra no método escalas, técnica e a aplicação desse conteúdo, que é realizada por meio de uma música que o método apresenta no final de cada capítulo, com todo o assunto que foi estudado no decorrer do mesmo, mas que além dela, o professor Heleno também apresenta outras músicas para que o aluno aplique o conteúdo estudado.

Para o terceiro semestre o professor seleciona apenas o Capítulo I “*Major chord scale exercises*” que vai da página 6 até a página 35 do método. Este capítulo traz exercícios baseados em todas as tonalidades maiores que ajudarão o aluno a melhorar sua técnica e sua leitura, pois, não apenas neste capítulo, mas em todos os outros, este método apresenta seus exercícios misturando as alterações de sustenidos e bemóis. Mas, além disso, ele utiliza intervalos que normalmente não são explorados pelos métodos europeus de saxofone, assim como passagens técnicas de pouco uso no repertório do instrumento.

O aluno Fernando também concorda que os exercícios do método de Eric Marienthal são complicados e relata que o mesmo “trabalha muito a leitura porque não tem uma regularidade”, que mistura os sustenidos com os bemóis e utiliza intervalos distantes e de

pouco uso (FERNANDO, 02 dez. 2015). Para finalizar sua declaração sobre o método ele ainda diz: “Então Eric Marienthal tenta tirar você do cotidiano de saxofone de metodozinho sobe e depois desce, isso não! Ele é bem irregular.” (FERNANDO, 02 dez. 2015). Sendo assim, independentemente de qual seja o tema do capítulo a ser desenvolvido pelo referido método, seus exercícios sempre apresentam uma digitação mais complexa do que todos os outros exercícios estudados anteriormente na disciplina.

Ao terminar o terceiro semestre do curso o professor também termina o primeiro eixo temático indicado por ele, ou seja, a realização do nivelamento técnico dos alunos. Refletindo sobre a estruturação dos três primeiros semestres, observamos que em acordo com o que é indicado em toda a teoria de Ausubel, sobre sempre estimular o relacionamento entre os novos conteúdos e os que o aluno já conhece, percebemos que a organização sequencial do conteúdo escolhida pelo professor, favorece as interligações entre eles, e conseqüentemente o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Da mesma maneira, consideramos que o estudo do primeiro capítulo do método de Eric Marienthal, funciona como uma ligação entre o primeiro e o segundo eixo temático da disciplina. O professor relata na entrevista que do quarto ao oitavo semestre basicamente ele desenvolve o estudo do repertório voltado para a improvisação, mas também diz que, a partir do quarto semestre o trabalho de estudo técnico é ampliado. Observamos que mesmo com uma nova abordagem prática, o capítulo I do método de Eric Marienthal trabalha as Escalas Maiores que já são do conhecimento do aluno, remetendo-o ao primeiro eixo temático da disciplina. Já os quatro primeiros capítulos do método são baseados em modos, assunto que ainda não havia sido estudado, e que aponta justamente para o início dessa ampliação da técnica voltada para a improvisação, juntamente com a nova abordagem técnica que é trazida por este método.

Então, iniciando efetivamente o segundo eixo temático da disciplina, seguindo a ordem apresentada pelo Plano de Curso (ANEXO A) do quarto semestre, o primeiro conteúdo sugerido é o Estudo e análise de campo harmônico maior. O estudo do campo harmônico é de fundamental importância para aqueles que se interessam pelo estudo da improvisação, pois o indivíduo precisa conhecer os acordes e as relações entre eles para saber quais escalas podem ser utilizadas em cada trecho musical. Neste ponto fica evidente a importância de todo o material trabalhado anteriormente, tendo em vista a base técnica e conceitual adquirida pelo aluno, a qual facilitará sua assimilação do novo assunto. Os conteúdos trabalhados nos três primeiros semestres desenvolveram nos alunos os subsunçores necessários para eles iniciarem o estudo das relações entre os acordes e as escalas para o uso na improvisação. O estudo da

improvisação, compreendida aqui como a criação de um solo baseada em uma determinada harmonia no momento da *performance*, envolve principalmente a técnica e a compreensão do uso correto das escalas sobre os devidos acordes. Sendo assim, primeiramente o professor optou por desenvolver a técnica do aluno para depois iniciá-lo no estudo das relações das escalas com os acordes.

Consideramos que essa estratégia se mostrou muito adequada para o desenvolvimento de um curso superior de saxofone popular. A maioria dos alunos quando ingressam nos cursos de graduação em música, não possuem a base prática necessária para iniciar o curso já tocando o campo harmônico maior com uma técnica limpa, ainda não tem um conhecimento aprofundado sobre diferentes escalas e nem sobre as funções dos acordes. Nessas circunstâncias, a maior probabilidade é que eles tenham dificuldades de compreensão e de execução das escalas adequadas a cada acorde, caso sejam solicitados logo no início do curso a exercitar a improvisação sem as bases necessárias. É verdade que essa realidade não se aplica a todos os alunos, mas é muito mais sensato desenvolver um plano que possa abranger tanto o aluno mais iniciante como o mais avançado, e como dito anteriormente, o professor desenvolve um trabalho diferenciado com cada aluno em acordo com as especificidades de cada um.

No Plano de Curso (ANEXO A) do quarto semestre também está definido como material a ser estudado o capítulo II “*Minor Chord Scale Exercises*” do método de Eric Marienthal, que vai da página 36 até a página 67 e as progressões maiores do Volume 3 do método *The II – V7 – I Progression* de Jamey Aebersold (ANEXO C) apresentadas na página 1 do mesmo. Sobre a estrutura do material de Eric Marienthal nós já falamos anteriormente, e sobre o último método citado não poderíamos deixar de esclarecer que ele é desenvolvido também para trabalhar a técnica da improvisação, assim como o de Eric Marienthal, mas com foco nas progressões harmônicas.

O método de Jamey Aebersold traz exercícios transpostos para instrumentos em C, Bb e Eb para serem tocados com o auxílio de um CD que comumente é chamado de *play along*, o qual possui a gravação feita por piano, baixo e bateria dos *playbacks* das progressões indicadas pelo método. Sua primeira parte apresenta o estudo específico das progressões II – V7 – I em todas as tonalidades e na segunda, também baseado nas mesmas progressões, traz diversos padrões melódicos para serem transpostos e estudados em todas as tonalidades.

Esse método desenvolve a técnica do aluno em executar as escalas adequadas a cada acorde que ele apresenta, dentro do tempo estipulado pelo *play along* que vem incluso no material. O referido estudo trabalha a habilidade de realizar esse raciocínio de maneira rápida,

da forma como acontece na realização de um improviso. Mas, para que o aluno consiga desenvolver esse raciocínio de maneira rápida e realizar o improviso em cima das progressões indicadas, ele não pode ter dúvidas quanto à estrutura e execução das devidas escalas. Dessa forma, é necessário que ele já tenha automatizado a execução de um bom número de escalas, para que ele possa tocar mais livremente e pensar no contorno melódico de suas frases.

O estudo da improvisação pode ser realizado dentro de diferentes estruturas processuais, na academia ou fora dela (FIGUEIREDO, 2005; LEME, 2012; LAUDARES, 2013). E diante do que aqui tem sido colocado, vemos que a escolha metodológica do professor Heleno Feitosa, quanto à disposição dos conteúdos e materiais a serem trabalhados no curso, também é uma maneira apropriada de realizar esse estudo. A partir do quarto semestre o foco do professor é o estudo da improvisação baseada no repertório. Então, o professor inicia um processo de estudo mais voltado para a construção harmônica das músicas, o qual se dá de maneira confortável para o aluno, tendo em vista que ele já possui um consistente conhecimento teórico e prático sobre a construção das escalas.

Para aprimorar esse estudo, no quinto semestre o Estudo e análise do campo harmônico maior permanece, e é acrescido o Estudo e análise do campo harmônico menor. Quanto aos métodos, nesse semestre o professor propõe o capítulo III “*Unaltered Dominant Chord Scale Exercises*” da página 68 até a página 95 do método de Eric Marienthal, permanece com as progressões maiores do método de Jamey Aebersold e acrescenta as progressões menores (ANEXO D), situadas na página 4 do mesmo material.

No sexto semestre do curso, o Estudo e análise do campo harmônico menor permanece, assim como as progressões maiores e menores do método de Jamey Aebersold, sendo acrescentado apenas o capítulo IV “*Melodic Minor Scale Exercises*” da página 97 até a página 129 do método de Eric Marienthal. Para finalizar o estudo dos métodos, o professor sugere no Plano de Curso (ANEXO A) do sétimo semestre, apenas o capítulo V “*Diminished Chord Scale Exercises*” do método de Eric Marienthal, que vai da página 131 até a página 157, e no oitavo semestre o capítulo VI “*Pentatonic and Blues Scale Exercises*” do mesmo, que vai da página 158 até a página 191.

Como visto anteriormente, para concluir o curso de Licenciatura em Música da UFPB é obrigatório ao aluno a realização de uma apresentação musical ao fim do oitavo semestre, a qual deve ser preparada durante o sétimo e oitavo semestre da disciplina instrumento/canto. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009c, p. 20) Então, para esse trabalho o professor especifica nos planos do sétimo e do oitavo semestre da disciplina a “Revisão do repertório estudado” até o momento e a ampliação deste, “[...] visando a

preparação do recital de conclusão de curso” (COSTA FILHO, 2013). Ao chegar no sétimo semestre, pressupõe-se que o aluno já desenvolveu uma boa compreensão técnica e conceitual sobre as escalas, as progressões harmônicas e as funções dos acordes dentro dos campos harmônicos. Com isso, o professor pode diminuir o estudo técnico e se voltar ainda mais ao estudo do repertório direcionado à improvisação, com o intuito de preparar o recital de conclusão do aluno.

No decorrer deste tópico percebemos na estruturação da disciplina uma vasta utilização de escalas e métodos. Essa característica aponta para aspectos da aprendizagem conservatorial descrita por Pereira (2014). Contudo, no transcorrer dos próximos tópicos deste capítulo será possível observar que o professor adota uma metodologia diferenciada, a qual não se prende na simples reprodução desse material, mas procura desenvolver estratégias contextualizadas com a realidade do músico popular, que sejam adequadas às especificidades de seus alunos. O desenvolvimento da habilidade prática de improvisar a partir da leitura dos acordes demanda muito tempo e esforço. Sendo assim, o professor vai desenvolvendo aos poucos o material, o qual precisa ser devidamente estudado pelo aluno, para que o mesmo consiga desenvolver uma técnica apurada, um amplo conhecimento harmônico e a capacidade de unir os dois simultaneamente na produção de um improviso coerente.

Diante de tudo que foi exposto, consideramos que a estrutura proposta pelo professor Heleno Feitosa para a disciplina Saxofone (perfil popular) está disposta de forma a facilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa pelos alunos. Como visto no Capítulo III desta dissertação, Ausubel (MOREIRA; MASINE, 2011) defende que a organização dos conteúdos de forma progressiva, sempre partindo de assuntos já conhecidos pelo aluno é capaz de facilitar a aprendizagem significativa do mesmo. Ou seja, é capaz de facilitar uma aprendizagem, na qual o aluno consegue internalizar os conteúdos relacionando-os com os que ele já conhece e assim dando significado aos mesmos, o que conseqüentemente é capaz de prolongar a permanência desses conteúdos na estrutura cognitiva do aprendiz.

É importante observar que em entrevista, o professor nos relatou não ter estudado a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel. No entanto, analisando a estruturação da disciplina investigada, foi possível perceber que muitas de suas concepções estão em acordo com as desse autor. O professor nos relatou que não desenvolveu a estrutura da disciplina apoiado em uma teoria específica, mas apoiado em toda sua trajetória de vida, em tudo que já estudou e vivenciou musicalmente. Ele também disse que pesquisou outros planos, falou com outros profissionais da área, mas reafirmou que a estruturação de seus planos está baseada principalmente em sua vida profissional como estudante, instrumentista e

professor. Isso nos mostra o quão importante é a trajetória musical de um instrumentista, pois, mesmo ele não adotando uma teoria específica para seu trabalho, sua trajetória não está desconectada das teorias. Na realidade, teoria e prática dialogam entre si, como será possível ver no decorrer dos próximos tópicos deste texto.

4.2 Procedimentos metodológicos

4.2.1 Trabalhando os conteúdos técnicos e interpretativos a partir do método *Comprehensive Jazz studies e Exercises* de Eric Marienthal

Além dos conteúdos descritos nos Planos de Curso (ANEXO A), vários outros aspectos musicais são trabalhados no decorrer das aulas da disciplina de Saxofone (perfil popular). Os conteúdos anunciados são a base técnica da mesma e a partir deles e com o uso do material didático selecionado, o professor desenvolve junto com seus alunos outras habilidades musicais que são necessárias ao instrumentista, para que ele adquira uma formação profissional consistente e adequada ao mercado de trabalho.

No período em que realizamos a primeira parte de nossas observações, os alunos Alex e Marcos estavam cursando o terceiro período, o aluno Márcio o quarto, Fernando o quinto e Israel o sétimo. Como o professor não tinha nenhum aluno no primeiro e segundo semestre, em conformidade com os Planos de Curso (ANEXO A) de cada período da disciplina, todos os alunos observados estavam estudando o método *Comprehensive Jazz studies e Exercises* de Eric Marienthal, e também permaneceram realizando seu estudo durante a segunda parte de nossas observações. Então, para exemplificar a diversidade de aspectos musicais que são trabalhados na disciplina, e algumas das formas como eles são tratados, vamos descrever e analisar algumas situações presenciadas em nossas observações a partir do trabalho realizado com o referido método.

Ao trabalhar a execução do saxofone, o professor Heleno Feitosa observa o aluno em vários aspectos técnicos e interpretativos. Com o aluno Márcio, por exemplo, enquanto tocava o exercício da página 87 do método de Eric Marienthal, o professor salientou que era preciso mostrar mais segurança nas passagens da região grave do instrumento, mesmo que as notas não saíssem. Ao que parece, os graves do instrumento de Márcio estavam com vazamentos, mas mesmo nessa situação, o professor insistiu com o aluno para que ele não se acomodasse e estudasse as digitações corretas, mesmo que o som não saísse como o esperado.

Além disso, o aluno estava tocando os graves sempre com a utilização do *sub tono*³⁴. Quanto a isso, o professor da disciplina explicou que era necessário tocar o som real do instrumento, e que embora o *sub tono* possa ser utilizado em diversos momentos, se o músico tocar essa região sempre dessa forma, poderá ficar dependente desta técnica e ter dificuldades de tocar com o som real a região grave do saxofone. O professor não é contra o uso do *sub tono*, tendo em vista que observamos em suas aulas que outros alunos fizeram uso dessa técnica. O questionamento dele com o aluno Márcio foi porque o aluno estava camuflando o som nos trechos graves do exercício, sem demonstrar segurança das passagens. Presumimos que na concepção do professor, o aluno poderia sim ter tocado com a técnica do *sub tono*, mas primeiro deveria ter resolvido os problemas técnicos básicos do exercício em questão.

Na primeira aula observada do aluno Alex, por exemplo, quando o aluno terminou de tocar os exercícios das páginas 13 a 15 do método de Eric Marienthal, disse que sentia que em casa tocava de forma mais musical, porque sempre tocava com pouco volume e utilizando o *sub tono* para não incomodar os vizinhos. Logo depois de falar tocou um pouco para exemplificar, com um volume bem menor do que o que ele utilizou para tocar os exercícios anteriormente, e o professor ao ouvi-lo, disse que ele podia utilizar o *sub tono*, mas sempre tentando tocar com mais volume de som. O aluno Alex tocou os exercícios com uma boa fluência técnica nas duas vezes, mas na segunda, ao incluir o *sub tono* na região grave, sua sonoridade ficou mais agradável e o professor não se incomodou em ele querer utilizá-lo, apenas salientou a questão do volume do som para que o aluno equilibrasse seu uso.

O som real dos saxofones possui boa projeção em toda a sua extensão, mas controlar o volume em piano na região grave, com o som real, é bem mais difícil que na região média e aguda. Com isso, a utilização do *sub tono* pode funcionar como uma forma de camuflar a fragilidade técnica do músico nesse aspecto, levando-o às vezes a se descuidar de buscar desenvolver essa habilidade que tanto enriquece e valoriza sua sonoridade. Em músicas que pedem uma suavidade maior nas frases realizadas na região grave, por facilitar a emissão do efeito sonoro requerido, a utilização do *sub tono* é muito vantajosa. Em outras músicas, no entanto, que são desenvolvidas com frases fortes, a utilização do *sub tono* na região grave soará descontextualizada, pedindo assim uma sonoridade mais firme que só será alcançada

³⁴ O *sub tono* é uma técnica muito utilizada pelos saxofonistas. Ela consiste em tocar a região grave do instrumento com pouco volume, ou seja, em piano. O efeito do *sub tono* é um som “sussurrado”, tendo em vista que é um som grave e piano ao mesmo tempo. A maneira mais comum de se conseguir esse som é tocando na ponta da boquilha, deixando a ponta da palheta quase em cima do lábio inferior, abafando assim, a vibração da mesma. Essa técnica de deixar o som sussurrado, e podemos dizer também que aveludado, o deixa com menos brilho e projeção sonora que o som real do instrumento.

com a utilização do som real. Com isso, o saxofonista precisa estar apto a tocar das duas formas.

Também observamos o professor chamando a atenção dos alunos quanto à respiração. Marcos, por exemplo, tocou o exercício em Dó# menor dórico, na página 40 (FIGURA 23) do método de Eric Marienthal com alguns erros e diversas paradas, principalmente nos trechos que utilizavam a região grave do instrumento, mas quando terminou o professor lhe falou: “Ó, Marcos, primeiramente você precisa respirar” (COSTA FILHO, 03 mar. 2016). O professor Heleno disse isso porque o aluno estava respirando só nas pausas do exercício, sendo que como Marcos estava tocando no saxofone tenor, o qual exige uma quantidade maior de ar, e fez o exercício em um tempo médio de setenta pulsações por minuto, respirar apenas nas pausas não era suficiente para uma boa execução do mesmo.

**C# Minor 7th Scale
(C# Dorian)**

Exercise

FIGURA 23 - Estudo em Dó# menor dórico da página 40 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Ao tocar com pouco ar, o som não sai com uma boa projeção e o aluno tende a ficar mais ansioso durante a execução, aumentando ainda mais a possibilidade de erros. Diante dessa realidade, logo após o professor Heleno Feitosa fazer essa observação, ele solfejou o último pentagrama do exercício respirando dentro do segundo compasso, no final do segundo para o início do terceiro tempo e disse: “Se você não respirar, a nota não vem doutor”. Em seguida o professor tocou o mesmo trecho e falou: Isso aí é chato! Aluno: É, ô... (COSTA FILHO; MARCOS, 03 mar. 2016). O trecho em questão possui uma digitação bem complicada para o saxofonista, com passagens pouco utilizadas em seu repertório habitual, e tem sua dificuldade técnica agravada por estar na região grave do instrumento, a qual necessita ainda mais de ar. Por tais motivos, professor e aluno concordaram que o último pentagrama do exercício em questão era muito difícil tecnicamente.

Mas quanto à respiração que o professor Heleno havia observado, o aluno Marcos se referindo ao último pentagrama do exercício disse: “Se eu fizer só ele sai”. (MARCOS, 03 mar. 2016) Diante das palavras do aluno o professor decidiu tocar os dois últimos pentagramas para ele ouvir. Ao tocar, o professor respirou no segundo compasso, entre a primeira e a segunda colcheia do terceiro tempo, e no quarto compasso, entre a primeira e a segunda colcheia do primeiro tempo do mesmo, e logo em seguida explicou: “Eu respirei. E eu não eu desisti do som, entendeu?” (COSTA FILHO, 03 mar. 2016) Marcos estava com dificuldades de fazer a respiração entre as figuras do exercício, então, acreditamos que por esse motivo ele presumiu que se fizesse apenas o último pentagrama conseguiria desenvolvê-lo bem. No entanto, o professor estava justamente insistindo para que ele respirasse, e por isso tocou um trecho maior, mostrando as respirações entre as figuras e mantendo a sonoridade, como ele mesmo enfatizou em palavras ao terminar de tocar.

Continuando a explicação o professor salientou: “Então do jeito que eu venho daqui ó, eu mantenho a pronúncia até o final”. Ao dizer isso, ele tocou todo o trecho novamente, mas algumas notas falharam e ele esclareceu: “Falhou, mas eu fui, agora vou tocar pra não falhar”. E tocou novamente sem errar, ao final, explicou ao aluno: “Não pode ter medo da frase, você tem que ir nela e com ela até...” (COSTA FILHO, 03 mar. 2016) O professor estava demonstrando que independente das notas falharem, o aluno deveria manter o som durante toda a frase, sendo que para conseguir fazer isso, Marcos precisava respirar mais.

Ao terminar de explicar, o professor pediu que o aluno tocasse os dois últimos pentagramas do exercício. O aluno se atrapalhou na execução e o professor pediu para ele tocar apenas o último pentagrama. Marcos conseguiu executar as digitações corretas, mas algumas notas não tiveram boa projeção sonora e ele disse meio incomodado: “Assim dá, mas

não saiu à nota”. O professor não falou nada e o aluno repetiu o trecho, mas dessa vez respirou melhor e a digitação e o som de todas as notas saíram corretamente. Então o professor exclamou: “Aí! Certo?” (COSTA FILHO; MARCOS, 03 mar. 2016).

Quando Marcos tocou e não conseguiu o resultado esperado, acreditamos que o professor ficou calado por estar esperando que ele tentasse novamente, mas fazendo uma melhor respiração. O professor já havia explicado e tocado para exemplificar, agora, o aluno é que precisava exercitar. Embora Marcos tenha obtido o resultado esperado pelo professor tocando um trecho pequeno apenas, Marcos vivenciou que respirando melhor era possível ter uma boa emissão sonora em todas as notas, mesmo em uma frase realizada na região grave do instrumento com digitações complicadas. É possível observar também nesse trecho da aula, que o professor fala poucas palavras, mas em meio ao contexto e aos exemplos tocados, o aluno consegue compreender “tudo” que ele expressa em palavras, gestos e demonstrações tocadas, assimilando corretamente o conteúdo.

Semelhantemente ao exemplo de Marcos, o professor também estimulou o aluno Alex a respirar mais, quando estava tocando o exercício de oitavas da página 23 (FIGURA 24) do método de Eric Marienthal. O professor enfatizou que no tenor, quando ele tocasse uma frase do tamanho da do referido exercício e tivesse que voltar para o grave, ele deveria respirar antes para ter um melhor apoio, e facilitar a emissão das notas, tendo em vista que, se ele fosse continuar tocando com a metade do ar, a nota Si da região grave não iria mais soar. Em qualquer instrumento de sopro a região grave exige mais ar, e quanto mais grave o instrumento, maior é essa exigência. Por esse motivo o professor salientou que no tenor ele deveria respirar mais, com o intuito de conseguir uma emissão mais clara de todas as notas do instrumento. Como diz Barbosa (2014, p. 13) “[...] um dos fatores de maior importância na qualidade e projeção de som é a função respiratória”. Então, acreditamos que por essa razão o professor sempre advertia seus alunos sobre esse assunto.



FIGURA 24 - Estudo de oitava da página 23 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Também com Alex, o professor fez outra observação relacionada à respiração, mas direcionada a interpretação, enquanto o aluno apresentava os exercícios das páginas 13 a 15 do método de Eric Marienthal. O professor falou que as respirações que ele estava fazendo

nos exercícios estavam fragmentando o entendimento das frases. Para os instrumentos de sopro, uma boa respiração é essencial para uma boa execução. A respiração influencia na afinação, na projeção e na qualidade sonora como um todo, e no caso do aluno Alex, o professor estava chamando a atenção para a interpretação, que é outro ponto muito influenciado pela respiração. Uma respiração mal colocada atrapalha a compreensão da frase, pois ela funciona como uma vírgula no texto musical, por esse motivo é necessário o instrumentista pensar bem em quais locais ele irá respirar.

Quando acompanhamos a aula do aluno Márcio, o professor fez observações quanto à digitação, referindo-se ao último pentagrama do exercício um da página 87 (FIGURA 25) do método de Eric Marienthal. Nesse trecho, o professor lembrou o aluno de sempre segurar a chave da alteração do Dó# grave (FIGURA 26) em passagens que utilizasse essa nota e o Sol#. Já com o aluno Marcos, quando estava fazendo o exercício da página 26 (FIGURA 27) do método de Eric Marienthal, o professor pediu para ele repetir o primeiro compasso do último pentagrama e observou que o aluno já estava acionando a chave da alteração do Réb grave quando tocou o Láb. Ao ver isso, ele elogiou o aluno e disse: “Existe no saxofone, assim como nos outros instrumentos, existe as possibilidades de posições né, em determinadas notas, são posições falsas, mas que funcionam [...] Esse é o caso que a gente chama de utilizar o recurso, o recurso do instrumento” (COSTA FILHO, 18 nov. 2015).



FIGURA 25 – Trecho final do estudo 1 da página 87 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

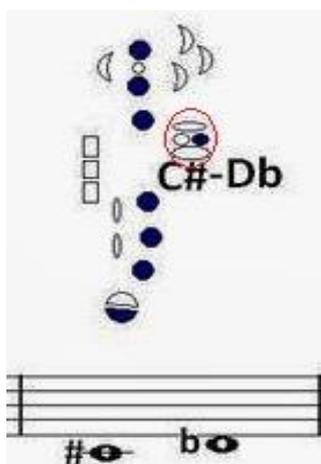


FIGURA 26 – Digitação da nota Dó#/Réb grave do saxofone (imagem editada pela autora). Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+digita%C3%A7%C3%A3o+saxofone&espv=2&biw=1440&bih=745&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj2Yvz1f7PAhVDDpAKHUwbDVOQsAQIGw#imgrc=f7MBEHMatY25NM%3A> Acesso em: 25 out. 2016.



FIGURA 27 – Trecho final do estudo da página 26 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

No saxofone, passagens que envolvam o Dó#/Réb grave em alguns casos são um pouco complicadas, mas é possível tocar várias notas do instrumento já com a chave da alteração acionada sem interferir nas outras. Além disso, ela também aciona o Sol#/Láb, então para facilitar alguns dedilhados, é recomendado aos saxofonistas manterem a chave do Dó#/Láb da região grave sempre acionada, em passagens que envolvam a referida nota e o Sol#/Láb. A observação do professor Heleno Feitosa nos dois últimos exemplos citados foi para justamente salientar o uso desse recurso na digitação de seus alunos.

O método de Eric Marienthal procura ampliar o desenvolvimento técnico dos saxofonistas apresentando exercícios com passagens complicadas em diversas tonalidades maiores e menores. Para exemplificar isso, podemos citar a conversa do professor Heleno Feitosa e do aluno Marcos, após o aluno ter tocado o exercício das páginas 24 e 25 desse método, onde eles concordam com a complexidade de algumas digitações do mesmo:

Aluno: Eu penei ó...

Professor: Muito bem, eu estou muito satisfeito, sabe por quê? Você demonstrou ter se preocupado, ter estudado, e certamente, pra quem faz isso aqui... isso aqui são motivos, não é? De trechos a onde a digitação é complicada e ele explora isso muito bem.

Aluno: Muito bem mesmo (risos).

Professor: Pra gente ficar repetindo, pra gente ficar treinando, isso aqui nada mais é... é pra trabalhar a técnica somente.

Aluno: Isso aqui professor, tá!

Professor: Isso é muito difícil. [...] Então a gente, é... essa parte do método, esse método, ele é muito interessante principalmente por isso, não é nem só uma questão harmônica, é uma questão de digitação [...] Aluno: Eu nunca tinha visto isso aqui em outro método não, essa parte aqui, esses intervalos. (fala apontando para o final da página 25) (COSTA FILHO; MARCOS, 12 nov. 2015)

Vemos também nesse trecho o professor elogiando o aluno por ter estudado, o que julgamos ser uma atitude facilitadora da aprendizagem, por ela estimular o aluno a se manter estudando, tendo em vista que seu estudo tem produzido um bom resultado, o qual é percebido por seu professor. Nas aulas observadas, presenciamos em vários momentos o professor elogiando o desenvolvimento musical de seus alunos. Em outra aula, com o aluno

Alex, enquanto ele se mostrava insatisfeito com seu avanço, o professor enfatizou que ele já havia evoluído muito desde que começou o curso e que se cobrava muito, o que era muito bom, mas que Alex precisava entender que a aprendizagem se dá por meio de um processo de estudo diário, no qual ele estava caminhando de maneira satisfatória. Consideramos que reconhecer o estudo e o avanço do aluno é algo muito importante, pois ter o esforço e o desenvolvimento reconhecido pelo professor é muito gratificante.

Mas, observamos que da mesma forma que o professor elogia seus alunos, ele também exige deles atenção nos estudos. É possível notar isso, por exemplo, nas seguintes palavras ditas a Marcos, no final da aula que o aluno apresentou os exercícios da página 49 a 55 do método de Eric Marienthal: “Muito bem. A aula de hoje não rendeu o que a anterior rendeu por falta de estudo né? Vai ser sempre assim, e esse tipo de exercício, assim como o campo harmônico... [...] Tem que ficar em cima, entendeu Marcos?” (COSTA FILHO, 28 abr. 2016). Dessa forma, na nossa concepção o professor Heleno se mantém equilibrado entre valorizar o trabalho realizado pelos alunos, ou seja, o esforço, a dedicação e o desenvolvimento musical dos mesmos, e também em exigir que eles estudem o material proposto para alcançar o objetivo esperado pela disciplina.

Voltando a questão da dificuldade técnica apresentada pelo método de Eric Marienthal, outro detalhe importante sobre a aula citada acima, do dia 12 de novembro de 2015, foi perceber durante a observação que Marcos apontava para os quatro últimos pentagramas do exercício da página 25 (FIGURA 28) do método de Eric Marienthal, onde os intervalos se concentravam na região grave do instrumento, quando dizia que nunca viu algo assim em outros métodos. Em outra aula, o aluno Alex, referindo-se aos mesmos intervalos, também expressou que neles existia digitações que nunca tocou em sua vida. O professor por sua vez, na referida aula de Alex, ressaltou que esse trecho do estudo é muito bom, porque trabalhava as passagens que utilizam o dedo mínimo no saxofone e que, embora passagens como essas dificilmente apareçam nas músicas, elas devem ser estudadas para que o saxofonista conheça seu instrumento. Essa atitude do professor mostra seu empenho em desenvolver a técnica de seus alunos, o que é muito bom e desejado por qualquer instrumentista.

FIGURA 28 – Últimos pentagramas do estudo da página 25 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Com relação aos intervalos, observamos o professor alertando o aluno Márcio, sobre a construção em intervalos de quarta do exercício da página 90 (FIGURA 28) do método de Eric Marienthal. O professor fez isso depois que o aluno apresentou os exercícios da página 84 a 90 do método, e disse que o mais difícil foi justamente o da página 90. Márcio falou que sentiu como se o exercício não oferecesse um chão, um ponto de apoio para ele e demonstrou não ter prestado atenção em sua estrutura, pois o professor primeiramente perguntou o porquê desse exercício ser mais difícil e ele não soube responder. Assim, o professor mostrou que o exercício trabalhava os intervalos de quartas e disse que por isso ele sentiu essa dificuldade. O professor explicou que geralmente os intervalos de quarta e de sexta são os menos estudados pelos instrumentistas de sopro e por isso, exercícios como esse da página 90 são mais difíceis de serem executados. Compreender a estrutura do exercício facilita e enriquece a aprendizagem do estudante e por isso, valorizamos a atitude do professor de passar essa informação estrutural para seu aluno.



FIGURA 29 – Estudo da página 90 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Em outro momento, na aula que Marcos apresentou os exercícios da página 45 até a página 48 do método de Marienthal, o aluno iniciou apresentando bem o primeiro exercício da sequência, mas no de segunda maior da página 46 (FIGURA 30) teve bastante dificuldade no trecho que envolvia um Sol superagudo. Diante disso o professor pediu que Marcos tocasse a partir do compasso anterior, para que ele primeiro resolvesse a transição deste último compasso para o que possuía o Sol superagudo. O aluno repetiu o trecho algumas vezes, mas infelizmente o problema não foi totalmente resolvido e o professor Heleno lhe falou:

Ó, esses estudos Marcos, eles são covardes [...] sempre que você tiver um trecho como esse aí, aí não tem outro remédio, é fazer essas repetições e trabalhar para poder ir tirando... E outra coisa, quanto mais relaxado você mantiver a mão esquerda...

Aluno: Fica melhor, é... a minha mão esquerda é peso.

Professor: Às vezes eu vejo que você tensiona demais aqui ó (apontando para o pulso esquerdo) então pode ir mais livre. (professor tocou o trecho ralentando nas passagens complicadas) Qualquer coisa desses estudos que você não resolver logo, você vá trabalhando no dia a dia pra resolver tá, não deixe pra lá não.

Aluno: Não, deixar passar não né...

Professor: Certo? (COSTA FILHO; MARCOS, 14 abr. 2016).

Major 2nd's

FIGURA 30 – Estudo de segunda maior da página 46 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Ao terminar de explicar, o professor pediu que o aluno tocasse uma última vez esse exercício. O aluno tocou corretamente o trecho em questão, mas logo depois errou outras notas e parou de tocar, então o professor disse que ele poderia seguir, tendo em vista que a parte mais complicada ele já havia tocado. Marcos prosseguiu apresentando os outros exercícios com algumas poucas paradas e após tocar o de quarta justa da página 47 o professor falou:

Fique mais tranquilo quando tiver os intervalos, quando os saltos dos intervalos forem maiores, tenha mais tranquilidade, viu Marcos? Quando você vê um salto, um intervalo muito grande você meio que se afoba, não é?
Aluno: Hum hum (confirmando).

Professor: Então fique mais *relax*, quando você se concentra e fica mais tranquilo sai com mais naturalidade. (COSTA FILHO; MARCOS, 14 abr. 2016)

É muito comum o instrumentista se tensionar ao ver passagens mais complicadas e diante do que observamos, presumimos que isso também estava acontecendo com o aluno Marcos. Pelo desenvolvimento de sua leitura era possível perceber que ele havia estudado e que conseguia tocar todas as passagens, com exceção da que envolvia o Sol superagudo, porque ele sempre conseguia tocar todo o exercício. No entanto, na maioria dos trechos mais difíceis ele sempre se atrapalhava na primeira execução, e logo em seguida o repetia corretamente, então vendo isso, o professor pediu que ele tivesse mais tranquilidade ao tocar para conseguir uma melhor execução.

As aulas do professor Heleno Feitosa estão repletas de exemplos, em que ele e os alunos, apontam algum trecho do método de Eric Marienthal que trabalha passagens complexas de digitação no saxofone. Esse método, além de insistir nessa grande mistura de intervalos e digitações complicadas, também mistura a escrita de sustenidos, bemóis e bequadros em um mesmo exercício, como é possível ver nas figuras aqui afixadas que o exemplificam. Diante disso, é possível dizer que ao final de seu estudo, o saxofonista terá grande facilidade em realizar a leitura e a execução, da grande maioria dos intervalos utilizados na música popular. Com relação a sua interpretação, depois que o aluno Marcos tocou o exercício em Fá# menor dórico na página 40, observamos o professor Heleno o orientando da seguinte maneira:

Ai depois ó Marcos, só pra você ir juntando essas informações ó, depois você pode ir aliviando na... (professor toca um trecho do exercício obscurecendo o som de algumas notas e com uma articulação sutil) e colocando um sotaquzinho.

Aluno: O senhor fala aliviar na...

Professor: Na articulação no geral e coloca um sotaquzinho mais popular, mais jazzístico entendeu? Em vez de ficar tudo assim ó (professor toca um trecho do exercício mostrando bem o som de todas as notas e colocando uma articulação bem firme) entendeu? (professor solfeja um trecho do exercício da maneira que ele tocou primeiro). Aluno: Fazendo um swinguquinho.

Professor: Isso. Ai você vai acrescentando isso nos estudos que vem pra frente, certo? [...] (COSTA FILHO; MARCOS, 03 mar. 2016)

Depois que o professor pediu para o aluno ir acrescentando um pouco de sotaque popular no exercício em Fá# menor dórico, acreditamos que querendo que o professor exemplificasse mais um pouco, Marcos perguntou sobre como tocar o em Si menor dórico da página 41. O professor respondeu que ele também deveria colocar um pouco de sotaque e tocou um trecho do exercício, com uma linguagem semelhante ao do *jazz* para exemplificar. Marcos tocou logo em seguida o exercício, em um tempo mais lento que o do professor, mas tocou bem e já com uma pronúncia parecida com a que o professor havia tocado.

Na aula subsequente, Marcos iniciou tocando o exercício em Lá menor dórico, na página 43 do método de Eric Marienthal, sem nenhum erro técnico, com uma articulação razoavelmente leve e pontuando as colcheias em seus tempos fortes. Ao terminar, professor e aluno trocaram as seguintes palavras: “Professor: Isso, agora Marcos... Aluno: Tá quadrado. Professor: Tá excelente! Agora ó, faz só isso aqui” (COSTA FILHO; MARCOS, 31 mar. 2016). Ao terminar de falar o professor tocou um trecho do citado exercício, da maneira que Marcos tocou, com a articulação suave e acrescentando as figuras pontuadas comumente utilizadas no *jazz*, mas diminuindo a sonoridade, ou melhor, “escondendo” um pouco o som de algumas notas do exercício, passando assim uma sensação semelhante à de alguns aspectos da interpretação do xote.

Escrever na partitura todos os detalhes de interpretação de uma música é algo muito complexo e difícil de ser realizado. A música popular para solo, em geral, é escrita na partitura de forma simples. Na maioria das vezes, se coloca apenas as células rítmicas e as notas básicas da música, com pouca ou nenhuma indicação de articulação ou dinâmica, deixando a interpretação da mesma sob a responsabilidade do solista. Descrever todos os sinais interpretativos necessários a uma *performance* é uma tarefa complicada, pois as possibilidades sonoras de atuação são imensas. Na música popular existe uma grande liberdade, pois o solista pode acrescentar ou retirar notas, modificar trechos rítmicos do tema escolhido, utilizar diversas articulações, dinâmicas, criar um novo solo improvisado a partir da harmonia base, e até escolher uma música composta em um determinado gênero musical para tocá-la em outro. Diante disso, não se torna conveniente e nem necessário, ter “todos” os detalhes de interpretação de uma música popular para solo, descritos em uma partitura.

Da mesma forma, descrever em um texto a real interpretação de um discurso musical é uma tarefa quase impossível de ser realizada com total fidelidade ao trecho musical. Nossa intenção aqui não é descrever fielmente como se dá a interpretação de determinados gêneros musicais, mas trazer ao leitor algumas características sonoras, para que ele tenha uma melhor compreensão dos aspectos trabalhados em sala pelo professor Heleno Feitosa. Consideramos que a pronúncia do xote tem algumas características semelhantes a do *jazz*, como exemplo do hábito de pontuar as colcheias e/ou semicolcheias e obscurecer a sonoridade de algumas notas, gerando assim na nossa percepção sonora a impressão que as mesmas estão sendo “empurradas”. Mas salientamos que, ambos os gêneros são bem diferentes, pois possuem diversas outras características que os diferenciam, a exemplo da instrumentação utilizada, da construção harmônica e melódica, entre outros. Nossa comparação se dá unicamente, para

facilitar a compreensão dos leitores sobre algumas das peculiaridades interpretativas trabalhadas em sala.

Em nossas observações foi possível perceber que em muitos momentos o professor falava poucas palavras para explicar detalhes dessa natureza, e às vezes nem falava, apenas tocava para exemplificar, como foi o caso descrito acima. Os alunos, por sua vez, para demonstrar que haviam compreendido a explicação do professor, tocavam o trecho que estava sendo estudado e falavam menos ainda. Um exemplo disso é a continuação da aula descrita acima, em que após o aluno ouvir o professor tocar não falou nada, mas tocou um trecho do exercício em questão da mesma forma que o professor havia tocado para ele, demonstrando assim que havia compreendido as orientações do professor. A diferença de interpretação foi muito sutil, mas fez com que o exercício soasse mais leve e mais contextualizado com a música popular. De acordo com Laudares Silva (2013, p. 138-139)

Questões de ordem rítmica (como o balanço, o sentimento do pulso, a articulação), de dinâmica, composicionais (de como construir uma linha melódica coerente, por exemplo), de especificidades estilísticas, dentre outras, são difíceis de sintetizar de forma escrita.

Quer dizer, de serem escritas na partitura, e nós também consideramos que elas são difíceis de serem faladas. Em vários momentos de nossas observações foi possível perceber que a compreensão dos alunos do professor Heleno se deu mais pelos exemplos sonoros do que pelas palavras. Muitos conteúdos musicais são difíceis de serem explicados em palavras, com isso, a melhor forma de expressá-los é por meio dos sons. Na visão, por exemplo, de um dos professores investigados por Laudares Silva, “[...] não adianta treinar os materiais teóricos, como escalas, arpejos, etc., sem uma referência auditiva de como aplicar esses materiais” (LAUDARES SILVA, 2013, p. 93). A referência sonora é o melhor recurso didático a ser utilizado em uma aula de música. Dessa forma, a opção metodológica do professor de muitas vezes falar pouco, mas sempre tocar para exemplificar o que ele estava ensinando é muito benéfica e produtiva.

Nos últimos exemplos relatados das aulas de Marcos, fica claro que o estímulo dado pelo professor de acrescentar uma pronúncia mais jazzística aos exercícios de Eric Marienthal se dá de forma gradativa. A estrutura harmônica, melódica e rítmica desse método é desenvolvida em cima da linguagem do *jazz*, e para que seu estudo seja realizado adequadamente é necessário que o saxofonista também introduza a interpretação do gênero. Como na maioria das músicas populares, na escrita do *jazz* também não se especifica graficamente como ele deve ser interpretado e o mesmo acontece com o método. Então, tendo

em vista que a maioria dos saxofonistas brasileiros não possui uma habilidade natural de interpretar o *jazz* por não vivenciá-lo diariamente, o professor vai orientando o aluno quanto a esse aspecto aos poucos, sempre tocando os exemplos musicais, para que o aluno os tenha como referência sonora. O material didático de Eric Marienthal oferece ao saxofonista um amplo estudo técnico de escalas e intervalos diversos, mas também oferece ao saxofonista a possibilidade de exercitar a criatividade. Durante a leitura de seus exercícios, por eles não terem indicações interpretativas, e existir a necessidade do método ser interpretado na linguagem em que foi desenvolvido, o estudante deve aplicar a pronúncia apropriada ao método, para que seu estudo seja adequadamente realizado.

O método de Eric Marienthal traz diversos desafios técnicos e interpretativos a seus estudantes, tornando-se um excelente aliado no desenvolvimento musical do saxofonista. Sua prática permite ao aluno desenvolver o hábito de tocar facilmente intervalos variados, assim como a habilidade de realizar leituras em que a partitura está repleta de sustenidos, bemóis e bequados, todos misturados em um mesmo trecho musical. O desenvolvimento de tais capacidades pode ser exemplificado no diálogo do professor com o aluno Alex, após o aluno ter realizado uma primeira leitura em sala, do exercício da página 27 deste método, sem introduzir a pronúncia do *jazz*, mas praticamente sem erros técnicos.

Aluno: Primeira vista.

Professor: Pois é né.

Aluno: É porque você se acostuma, né? Com o estilo do método aí...

Professor: Exatamente. Isso também define, mostra também uma... um amadurecimento técnico. Quando a gente está com uma leitura boa, significa dizer que a gente está com uma técnica boa, o reflexo está bom porque a técnica está boa entendeu?

Aluno: E assim, você... não sei se eu estou certo, o senhor vai dizer agora, porque ele vai pra outro tom, mas no ouvido, não é isso? Professor: É.

Aluno: Ai sem querer a mão vai...

Professor: Vai junto.

Aluno: Porque a sequência dos intervalos são...

Professor: Só repetição. (COSTA FILHO; ALEX, 03 dez. 2015)

Embora o método de Eric Marienthal possua exercícios de digitação complexa, no trecho da aula citado acima, professor e aluno concordam que a prática de seus exercícios gera o hábito de tocá-lo. Essa mesma concepção é percebida na aula do aluno Marcos nas seguintes palavras: “Professor: Vai ficando mais fácil né? Aluno: Os graves? Professor: Não... Aluno: O estudo? Professor: É, o estudo. Aluno: Não, é porque fica repetindo sempre um...” (COSTA FILHO; MARCOS, 28 abr. 2016) Essa pequena conversa ocorreu depois que Marcos tocou o exercício de terça maior da página 53 desse método sem grandes dificuldades.

Embora o aluno não tenha completado a frase, diante do contexto é possível presumir que ele concordou com o professor e tentou falar alguma palavra relacionada a padrão, levando-nos a entender que com o tempo, a prática do método permite ao saxofonista se acostumar com o padrão que ele apresenta.

No decorrer desse texto foi possível perceber que por meio do método de Eric Marienthal, o professor trabalhou diferentes conteúdos musicais utilizando para isso a linguagem do *jazz*. Mais a frente neste capítulo, veremos que a improvisação é uma habilidade muito trabalhada nas aulas da disciplina Saxofone (perfil popular), e de acordo com Figueiredo (2005, p. 153), essa prática tem “[...] uma longa associação com as práticas jazzísticas”. Esse autor nos diz que “Dentre todas as formas musicais originadas nas Américas, o jazz é talvez a que mais tenha se espalhado pelo mundo e o que mais caracteriza o jazz é justamente a importância nele dada à improvisação” (FIGUEIREDO, 2005, p. 20). Desse modo, mesmo a disciplina tendo como foco a música popular brasileira, compreendemos que devido a grande aproximação da improvisação ao *jazz*, essa linguagem não poderia deixar de ser abordada em um curso de saxofone popular, seja por meio de métodos e/ou pela abertura dada pelo professor sobre a escolha do repertório a ser utilizado na disciplina.

Sendo assim, diante de todas as possibilidades técnicas e interpretativas de se trabalhar com o método de Eric Marienthal, consideramos que seu estudo é de grande valia ao desenvolvimento do saxofonista popular. Contudo, salientamos que ele não é o único método a ser trabalhado nas aulas da disciplina Saxofone (perfil popular), mas tendo em vista que no período de nossas observações ele estava sendo desenvolvido por todos os alunos, optamos por construir esse tópico com o intuito de apresentar algumas das maneiras de como ele é trabalhado, assim como parte da diversidade de conteúdos que são abordados na disciplina, e algumas das formas como os mesmos são desenvolvidos.

4.2.2 Escalas e intervalos

Através das observações, dos Planos de Curso (ANEXO A) e das entrevistas foi possível perceber que o estudo relativo às escalas e aos intervalos é muito estimulado pelo professor Heleno Feitosa durante toda a disciplina. No desenvolvimento desse conteúdo, o professor inicialmente trabalha o entendimento da estrutura das escalas. Para exemplificar esse processo trazemos a orientação realizada pelo professor Heleno ao aluno Marcos, depois que ele tocou as escalas diminutas.

Professor: Mas ó Marcos, primeira coisa, você precisa definir mais, nós já trabalhamos essas escalas no acorde de Dó, no acorde de Dó# e no acorde de Ré, nós já estudamos elas separadas, agora nós estamos tentando juntar. Você ainda não esta conseguindo juntar, por quê? Porque você ainda tem dúvidas na construção da própria escala. Então você tem que ter isso mais na mão.

Aluno: Mais automático.

Professor: Mais automático, exatamente! E assim ó, tudo bem, você copiou, excelente, maravilhoso. Mas, escala é uma coisa que a gente não vai tá lendo, escala a gente sabe. Então você tem que saber que a escala diminuta ela é de tom, meio tom, tom, meio tom etc., você sabe que são três acordes, Dó, Dó# e Ré, as outras escalas são inversões, né... e aí você praticar sem necessariamente olhar para o papel. (COSTA FILHO, 29 out. 2015)

Dando continuidade a orientação, o professor tocou as escalas diminutas em colcheias, semicolcheias, em uma oitava, em duas oitavas e também acrescentando o *swing* de *jazz* em algumas das versões que ele apresentou, para exemplificar a segurança que Marcos precisava ter, assim como mostrar maneiras diferentes de estudar a escala. Quando o professor Heleno terminou de orientar, pediu a Marcos que estudasse as escalas diminutas e suas inversões, em duas oitavas acrescentando o *swing* do *jazz*, para apresentar na aula seguinte.

Orientação semelhante pôde ser percebida na terceira aula observada do aluno Alex, durante o período que ele ainda fazia o terceiro semestre. Após o aluno tocar as escalas diminutas de Dó, Dó# e Ré, o professor pediu que na próxima aula ele tocasse novamente as escalas de cada acorde e depois seguisse tocando-as cromaticamente. No período em que realizamos a primeira parte de nossas observações, apenas os alunos Alex e Marcos estavam cursando o terceiro semestre da disciplina, os outros alunos estavam em períodos mais avançados. Com isso, Alex e Marcos eram os únicos que ainda estavam estudando a estrutura das escalas, e como começamos nossas observações depois da greve, só faltavam às escalas diminutas para eles desenvolverem.

Outra forma de desenvolver o conteúdo especificado nesse subtópico é através dos métodos selecionados pelo professor. Como vimos anteriormente, o primeiro a ser trabalhado na disciplina é o *Practice Regimen* de Daniel Zinn. Esse método apresenta todas as escalas Maiores e Menores (harmônicas e melódicas), assim como diversos intervalos. Com ele o aluno tem uma base escrita das primeiras escalas e arpejos a serem estudados, servindo de apoio na sua compreensão sobre as mesmas, e contribuindo na formação dos subsunçores necessários, ao estudo das próximas escalas e arpejos do conteúdo programático definido pela disciplina. Infelizmente durante nossa pesquisa de campo, não foi possível observar nenhuma aula que trabalhasse o método de Daniel Zinn, porque todos os alunos do professor Heleno Feitosa já tinham passado da fase de estudo do mesmo.

O segundo método estudado na disciplina que trabalha o referido conteúdo é o *Comprehensive Jazz Studies e Exercises* de Eric Marienthal. O mesmo faz um estudo de diferentes escalas e intervalos em todas as tonalidades maiores e menores com uma linguagem direcionada ao *jazz*, como já foi exposto nos tópicos anteriores. O terceiro e último método da disciplina que trabalha escalas e arpejos é o Volume 3 do método *The II – V7 – I Progression* de Jamey Aebersold. Durante o período de nossas observações, não tivemos a oportunidade de presenciar nenhum aluno apresentando exercícios desse método, mas, como dito no tópico referente à organização prévia da disciplina, seu foco de estudo está nas progressões harmônicas. Esse método apresenta a progressão II – V7 – I em todas as tonalidades maiores e menores, para que o aluno utilize as escalas adequadas para cada um deles, dentro do tempo estipulado pelo CD que o acompanha. Esse material, além de desenvolver a habilidade de leitura dos acordes e de execução de suas escalas, também proporciona o treino da criatividade do instrumentista em produzir frases sonoramente musicais.

Do quarto ao sexto semestre da disciplina, o professor Heleno Feitosa realiza com seus alunos o estudo do campo harmônico. Esse estudo é mais uma maneira de aprofundar a compreensão e a habilidade técnica, sobre as escalas e os intervalos em todas as tonalidades maiores e menores. Durante nossa pesquisa tivemos a oportunidade de acompanhar uma parte do estudo realizado pelo aluno Marcos, sobre o campo harmônico maior. Na primeira aula observada desse aluno, durante o segundo momento de nossa pesquisa de campo, o professor já havia pedido a ele que trouxesse escrito e estudado no saxofone o campo harmônico de Dó maior. No entanto, quando o professor pediu para ver o caderno com as anotações do referido campo harmônico, Marcos relatou que ficou com dúvidas quanto as sétimas dos acordes menores e ambos tiveram o seguinte diálogo:

Professor: [...] traga aí pra eu lhe explicar, senta aí, agora é teoria (risos do aluno)

Professor: O campo harmônico, (falou escrevendo no caderno de Marcos) depois você apaga certo, eu vou rabiscar aqui.

Aluno: Não, é pra isso mesmo.

Professor: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si certo? O campo harmônico ele é feito com a própria nota da escala, as mesmas notas. Então, o primeiro grau é isso aqui ó, Dó com sete, ta errado isso aqui, aqui ta sete, é Dó sete... (falou corrigindo a notação de Marcos) Dó com sete mais. Porque olhe, Dó, Mi, Sol, Si (falou lentamente mostrando as notas escritas ao aluno).

Aluno: Aaaa eu confundi, se fosse o Sib.

Professor: Exatamente, preste atenção Marcos. Porque a sétima é maior? Porque dela pra tônica tem o que?

Aluno: Maior? Tem...

Professor: Porque que é maior?

Aluno: Do Si pro Dó...

Professor: Ó, no acorde de Dó...

Aluno: Um semitom.

Professor: Um semitom.

Aluno: Eu sei disso, mas é que eu estou trocando...

Professor: A sétima maior é um semitom, a sétima menor é um tom. Vamos ver agora, você fez a pergunta da sétima, Ré, no menor! Ré, Fá, Lá, Dó, essa sétima é maior ou menor?

Aluno: Menor.

Professor: Então.

Aluno: Por isso que eu não fiz porque eu estava trocando.

Professor: Então esse acorde aqui é o quê?

Aluno: É sete. [...] (COSTA FILHO; MARCOS, 25 fev. 2016)

Como é possível ver na citação acima, o professor chamou o aluno para conversar sobre o campo harmônico tirando suas dúvidas sobre as sétimas. Para fazer isso, o professor fez anotações em seu caderno e corrigiu alguns erros que o aluno havia cometido em sua escrita. Mas, além disso, ele também escreveu no caderno de Marcos todas as tétrades do campo, orientando o mesmo sobre como ele deveria escrever os graus e as cifras, o que é possível perceber na citação abaixo que retrata a continuação dessa aula.

Professor: [...] E eu não quero essa cifra assim não rapaz, eu não já disse a você, eu não quero esses negócios não, isso aqui é de harmonia tradicional, eu quero harmonia funcional, pegue a borracha aí pra apagar. [...] Aqui eu quero assim ó, primeiro, com sétima maior, segundo menor...

Aluno: A tá.

Professor: Harmonia funcional é isso aqui ó. Terceiro menor, certo? Com sétima, quarto...

Aluno: Quando a sétima é menor não precisa colocar?

Professor: Quando eu falar sétima é o que?

Aluno: Já é menor.

Professor: Isso.

Aluno: Quando for maior...

Professor: Quando for maior eu vou sempre dizer sete mais.

Aluno: Tranquilo.

Professor: Quarto com sete mais ou sétima maior, o quinto com sete, o sexto menor com sétima, o sétimo meio diminuto, isso aqui é igual a Si menor com sétima e quinta bemol, ou seja, que é igual a...

Aluno: Sétima meio de diminuto.

Professor: Sétimo meio diminuto é a mesma coisa que o sétimo menor com sétima e quinta bemol. E aí não precisa escrever o outro Dó não.

Aluno: Eu só escrevi pra...

Professor: Tá aqui ó, Ré menor sete, Mi menor sete, Fá sete mais, Sol sete, lá menor com sete. Agora sim você tem a harmonização da escala de Dó maior. Agora vamos tocar isso. Toca aí pra mim. Nós vamos ter que analisar esse semestre e tocar viu. (COSTA FILHO; MARCOS, 25 fev. 2016)

Após o professor orientar o aluno quanto à estruturação do campo harmônico maior, ele pediu que o aluno tocasse todo o campo, ou seja, todas as tétrades descritas em seu caderno. Inicialmente Marcos começou tocando muito rápido e teve dificuldades na execução,

com isso o professor o orientou a tocar mais lento, ele assim o fez e conseguiu apresentar todos os acordes sem grandes dificuldades. Quando o aluno terminou de tocar o professor falou: “Então o que a gente vai fazer? Escrever todo o campo harmônico maior e você vai tocar todo o campo harmônico maior”. (COSTA FILHO, 25 fev. 2016) Ao dizer isso, para exemplificar o tipo de conhecimento que estava pretendendo desenvolver no aluno, o professor Heleno pediu para Marcos tocar as tétrades de Lá menor com sétima, Fá com sétima maior e Si meio diminuto sem olhar para o caderno. O aluno prontamente tocou e o professor logo em seguida disse:

É isso aí, a intenção é essa certo Marcos, tá? Então você vai trabalhar, escrever sempre assim ó, coloca em cima a cifra e em baixo os graus, pra você tanto lidar com cifra como lidar com grau, quando eu perguntar assim, que acorde é o terceiro grau de Dó?

Aluno: É Mi, Mi menor.

Professor: Mi menor sete.

Aluno: Mi menor sete.

Professor: Vamos trabalhar sempre com a tétrade, a tríade só define o que é maior e o que é menor, a gente precisa colocar a dissonância, certo? (COSTA FILHO; MARCOS, 25 fev. 2016)

A intenção do professor com esse trabalho é fazer com que seus alunos memorizem todas as tétrades de todas as tonalidades do campo harmônico maior e posteriormente do menor. Essa habilidade em muito facilitará a capacidade improvisatória de seus alunos, pois, durante o estudo, além deles desenvolverem um conhecimento aprofundado, sobre a estruturação e as funções dos acordes do campo harmônico maior e menor, eles também desenvolvem a técnica de execução dos mesmos. No prosseguimento da aula referida acima, o professor orientou Marcos a escrever o campo harmônico das outras tonalidades sempre da mesma forma que ele havia explicado nessa aula, disse que o aluno deveria estudar seguindo a ordem do ciclo das quintas e que quando as notas chegassem ao superagudo, ele também deveria tocá-las.

O professor ainda falou para Marcos que ele poderia escrever o campo harmônico de maneira mais organizada, com uma escrita maior, explicando que esse material poderia servir de método para ele no futuro quando ele precisasse ensinar, e relatou que hoje, quando vai ensinar improvisação, utiliza o material que usou para aprender. Nessa aula, e em várias outras, fica evidente que o professor além de se preocupar com o desenvolvimento técnico do aluno, ele também dá atenção ao desenvolvimento da compreensão harmônica dos mesmos, desenvolvendo suas aulas com muitas orientações teóricas sobre a harmonia funcional.

Na aula posterior, Marcos apresentou o campo harmônico de Sol maior, o professor ainda fez algumas correções em sua escrita, e pediu que na aula seguinte ele trouxesse o campo harmônico de Ré e Lá maior analisados e estudados. Na aula mencionada, ao tocar o campo harmônico de Ré maior Marcos fez algumas paradas, mas seguiu em frente até concluir o exercício e ao terminar, o professor falou: “Agora experimenta fazer...” e tocou para o aluno o campo em semicolcheias, sempre acentuando a primeira nota de cada acorde, para exemplificar como ele deveria estudar. Quando terminou de tocar o professor Heleno apenas disse: “Sem separar tanto e dando uma inflexãozinha assim nas notas entendeu?” (COSTA FILHO, 31 mar. 2016). O aluno logo repetiu o exemplo do professor com algumas falhas, mas mostrou que havia compreendido sua sugestão. Marcos estava tocando o campo em *ad libitum*, ou seja, de forma muito livre e sem um tempo preciso, então o professor sugeriu que ele estudasse dentro de um tempo fixo com mais foco e agilidade.

Depois que Marcos apresentou o campo harmônico de Ré e Lá, o professor Heleno Feitosa explicou que estava faltando o aluno prestar mais atenção nos acordes. Ele exemplificou com palavras e tocando no sax tenor a estrutura de alguns graus do campo harmônico de Lá maior e disse que Marcos precisava desenvolver uma maior liberdade pra conseguir realizar o estudo, que ele até estava sabendo, mas que ficava travando em sua execução, por estar preocupado em identificar os acordes e às vezes não conseguir. O professor ainda disse: “É tocar o campo, mas também ao mesmo tempo ir entendendo cada acorde [...]” (COSTA FILHO, 31 mar. 2016) e comunicou que de agora em diante não iria mais pedir a análise escrita dos campos porque o aluno já estava fazendo isso na disciplina Improvisação.

No período da aula citada a disciplina Improvisação estava sendo ministrada pelo professor Heleno. Essa disciplina é obrigatória para os alunos do Curso Sequencial, optativa para a Licenciatura e é cursada por alunos de diversos instrumentos. De acordo com o aluno Marcos, nessa disciplina o professor também trabalhava o campo harmônico (maior e menor). Para isso ele explicava sua estrutura, tocava exemplificando e pedia que seus alunos trouxessem escrito na partitura o campo harmônico maior e menor em todas as tonalidades, entendendo que se o aluno não consegue escrever o campo, dificilmente conseguirá tocá-lo. Segundo Marcos, o professor trabalhava muito observando as funções dos acordes e mostrando quais escalas seriam adequadas a eles como sugestão melódica de improvisação. Então, como o aluno estava matriculado na referida disciplina, o professor compreendeu que não havia necessidade de pedir o mesmo material para a disciplina de Saxofone.

Na última aula que acompanhamos o professor Heleno desenvolver com o aluno Marcos o campo harmônico maior, Marcos apresentou as tétrades de Mi e Si maior. Ao terminar, o professor elogiou o aluno expressando que ele já estava tocando de maneira bem diferente da que ele tocou na aula passada e Marcos concordou dizendo que sentia que estava mais *swingado*. O professor também perguntou se Marcos tinha alguma dúvida e ele respondeu que não, que estava utilizando o estudo do campo harmônico como aquecimento para tocar e o professor deixou para ele estudar para a semana seguinte o campo harmônico de Fá#, Dó#, Láb e Mib maior. Neste dia, Marcos tocou o campo de Mi e Si maior de maneira bem mais fluente que nas aulas anteriores, em semicolcheias, como o professor tinha sugerido na aula passada, mostrando que já havia internalizando bem o material que estava sendo trabalhado.

Nós também observamos uma aula do aluno Márcio em que ele apresentou o campo harmônico maior. O aluno estava fazendo o quinto semestre do curso, e na referida aula observada, tocou as tétrades do campo harmônico de todas as tonalidades maiores seguindo o ciclo das quintas. Esses exemplos mostram que para desenvolver a compreensão e a técnica de execução do campo harmônico maior, o professor primeiramente explica a teoria da estrutura dos acordes e pede para os alunos escreverem o campo harmônico das tonalidades. Juntamente com isso, ele pede que os alunos toquem todas as tétrades do campo, permitindo que inicialmente seja apenas o campo de uma tonalidade, para depois ir acrescentando a quantidade de tonalidades a serem estudadas por aula, até que o aluno se torne apto a tocar todas as tétrades de todas as tonalidades do campo harmônico maior. Embora não tenhamos tido a oportunidade de observar alguma aula sobre o campo harmônico menor, podemos presumir que o professor realiza um processo semelhante no desenvolvimento do mesmo.

Os instrumentistas de sopro em geral estudam arpejos, mas muitos deles fazem apenas as tríades ou tétrades da tônica das escalas estudadas. O professor Heleno Feitosa desenvolve com seus alunos o estudo das tétrades de todos os graus das escalas maiores e menores. Esse estudo além de permitir uma maior compreensão sobre a estrutura dos acordes e um melhor desenvolvimento técnico da execução dos mesmos, permite ao aluno uma maior familiarização com a sonoridade dos diversos acordes do campo harmônico maior e menor, em suas variadas tonalidades. Esse conhecimento aliado a prática do Volume 3 do método *The II – V7 – I Progression* de Jamey Aebersold é uma excelente base teórica e prática para o desenvolvimento da habilidade improvisatória, que é o ponto culminante da disciplina Saxofone (perfil popular), como mais a frente será visto.

O estudo do campo harmônico e do método de Jamey Aebersold está pré-selecionado pelo professor para ocorrer durante o quarto, quinto e sexto semestre da disciplina. O estudo do campo harmônico dará ao aluno o conhecimento teórico e prático da estrutura dos acordes, e o estudo do método de Jamey Aebersold, permitirá ao mesmo exercitar esse conhecimento em todas as tonalidades maiores e menores, baseado na progressão harmônica mais utilizada da música popular. Como vemos em Figueiredo (2005, p. 81-82) os movimentos harmônicos formam cadências que podem ser divididas em três categorias: dominante-tônica, subdominante-tônica e subdominante-dominante. Normalmente, no fim de um tema musical o primeiro grau sempre aparece finalizando o trecho, e se caso nele for usado à cadência subdominante-dominante, ela também será resolvida com a tônica. Dessa forma,

Por caminhar para a resolução e, conseqüentemente, proporcionar a sensação de final, a cadência subdominante-dominante-tônica é uma das mais comuns. Mas em contextos harmônicos criados ou utilizados para a improvisação, a cadência mais utilizada é a subdominante-dominante, seja resolvendo-se posteriormente na tônica como simplesmente repetindo-se inúmeras vezes enquanto o improvisador cria um solo sobre essa seqüência. (FIGUEIREDO, 2005, p. 82)

Na cadência subdominante-dominante, seja ela maior ou menor, podemos ter as progressões IV-V, IV-VIII, II-V e II-VII e dessas quatro a que oferece melhores resultados é a II-V por ela “criar um movimento de quartas ascendentes (ou quintas descendentes) no baixo que auxilia tanto melodicamente quanto ritmicamente” (FIGUEIREDO, 2005, p. 82-83). Por esse motivo o estudo dessa cadência é tão interessante e importante. Na verdade, os estudos do campo harmônico e das progressões II-V-I se complementam, e de acordo com nossas observações e com os relatos do professor Heleno Feitosa, a aprendizagem desse conjunto de novas informações se inicia com o campo harmônico maior, que é o conteúdo mais familiar ao aluno, para depois ingressar no estudo do material de Aebersold, pois este último precisa do conhecimento teórico e prático dos acordes do campo harmônico para ser estudado.

Todo conteúdo trabalhado na disciplina que foi exposto até o momento, já é capaz de proporcionar uma boa formação ao instrumentista, mas nas aulas de Saxofone (perfil popular) da graduação em Música da UFPB, ele é a base para o desenvolvimento da habilidade improvisatória. Falando sobre o ensino da improvisação, Figueiredo (2005) nos diz que

Ninguém ensina a (*sic*) um jovem a ser escritor, a escrever romances, a contar histórias. Ensina-se gramática, os fundamentos da língua, as estruturas formais e assim por diante. O improvisador, assim como o escritor, se tornará tão bom quanto forem as *histórias* – no nosso caso, solos melódicos – que estão na imaginação do artista. Mas são necessárias

ferramentas para contar essas histórias ou criar melodias. No caso do improvisador as ferramentas são os conhecimentos harmônicos e melódicos que, aliados à desenvoltura técnica no instrumento e à personalidade do músico, resultarão no estilo do solista. (FIGUEIREDO, 2005, p. 93-94)

Refletindo sobre o trabalho realizado na disciplina investigada, observamos que a desenvoltura técnica no instrumento é trabalhada desde o início, com o professor orientando os alunos quanto à sonoridade, afinação, digitação, leitura de partitura, respiração, entre outros conteúdos que são desenvolvidos enquanto ele começa a apresentar os conhecimentos melódicos, ou seja, as escalas. Os conhecimentos harmônicos começam a ser trabalhados no quarto período, quando o professor introduz o estudo do campo harmônico e das progressões II – V – I. A personalidade do músico, por sua vez, é trabalhada durante toda a disciplina, o que será possível perceber na totalidade desta análise, com o professor, por exemplo, dando espaço para o aluno opinar sobre o repertório, fazendo perguntas sobre os conteúdos para estimulá-los a pensar e construir o conhecimento que é trabalhado em sala, ao invés de apenas receberem as informações prontas.

No próximo subtópico será possível ver que todos esses conhecimentos são ferramentas necessárias ao saxofonista, para que ele desenvolva a habilidade de improvisar. Na nossa concepção, todo esse material é desenvolvido de forma interligada durante os oito semestres da disciplina, mais com o professor se detendo de forma mais direta a alguns deles em momentos específicos do curso. Contudo, foi possível perceber que o estudo das escalas e dos intervalos, sejam os últimos formadores de acordes ou não, é estimulado pelo professor Heleno Feitosa desde o primeiro dia de aula, prosseguindo durante toda a disciplina, com o professor chamando a atenção dos alunos, para permanecerem realizando esse estudo em casa, mesmo que eles não fossem apresentá-lo em sala. Com o aluno Marcos, por exemplo, após ele tocar as escalas diminutas de forma mais fluente que a da aula citada mais acima, do dia 29 de outubro de 2015, o professor tocou as mesmas utilizando a linguagem do *jazz*, e ao terminar falou:

O que foi que eu fiz? Fiz as diminutas cromáticas em duas oitavas. Assim você anda toda a extensão do instrumento, além de você trabalhar a escala, o entendimento da escala, você ainda trabalha a técnica do instrumento com os superagudos. E o que é mais importante? Fazendo a sequência e passando pelas notas agudas ou superagudas, assim como a gente passa pelas notas que estão na região médio, médio grave entendeu? Tá certo? Isso aí você não precisa mais me mostrar em sala.

Aluno: Mas é bom estudar.

Professor: É, eu estou te mostrando mais uma maneira de você estudar as escalas e ao mesmo tempo fazer um estudo de técnica. Certo? Depois que

isso, que... Você veja, da aula passada pra cá, hoje você já tocou, já fluiu bem mais.

Aluno: Eu estudei demais, eu estudei que a boca ficou cansada (risos).

Professor: Mas é isso aí certo? Então assim, daqui pra frente é por sua conta agora tá? Tem que está sempre estudando, chega um dia assim você fala, pow, hoje eu vou estudar as diminutas do acorde de Dó, aí estuda, entendeu? Dá uma relembração e tal, isso é muito importante, certo Marcos? Nunca se deixa de estudar. (COSTA FILHO; MARCOS, 12 nov. 2015)

Com o aluno Márcio, quando ele apresentou todas as tétrades de todas as tonalidades maiores, o professor também disse que não iria mais pedir para ele apresentar em sala, mas que ele deveria continuar estudando em casa para corrigir todos os pequenos erros e conseguir tocar todo o campo harmônico de forma automática. Na nossa concepção, o estudo das escalas e dos intervalos é a temática central da disciplina, com a qual o professor trabalha em seus alunos, todos os outros aspectos necessários, ao desenvolvimento das habilidades musicais de um saxofonista profissional.

4.2.3 Improvisação

Embora nos Planos de Curso (ANEXO A) o professor Heleno Feitosa não nomeie a improvisação como um conteúdo a ser trabalhado na disciplina, ele desenvolve todo o material teórico prático da mesma, direcionado a possibilitar com que o aluno adquira essa habilidade. Como visto anteriormente, a partir do quarto semestre, ele desenvolve o estudo do repertório e o aprofundamento da técnica de forma direcionada para este conteúdo. Em nossas observações, tivemos a oportunidade de presenciar o professor, desenvolvendo o estudo direto da improvisação com os alunos Israel e Alex.

O aluno Alex sempre foi muito interessado e percebemos que, enquanto fazia o terceiro semestre, estava muito ansioso em compreender o caminho para aprender a improvisar lendo cifras. Como no referido semestre o professor não trabalha a improvisação diretamente, Alex sempre fez muitas perguntas sobre esse assunto durante as aulas, e em uma delas, depois de ter apresentado o material previsto para a mesma, indagou se havia problemas em estudar o *playback* de algumas músicas, ou seja, a harmonia delas. O professor respondeu que não e que qualquer dúvida podia perguntar. Então, mostrando ao professor no celular as cifras da música *Wave*, Alex explicou que quando vai estudar uma música e não conhece bem algum acorde ele toca apenas a tônica do mesmo. O professor vendo seu interesse começou a explicar algumas alternativas de escalas para os acordes desta música, e prosseguiu a aula dando outras orientações sobre como realizar uma improvisação.

Como é possível perceber, Alex já havia escolhido uma música para estudar sua harmonia, mas encontrou dificuldade de reconhecer os acordes da mesma e por isso estava tentando receber alguma orientação do professor sobre como desenvolver esse estudo. Vimos em nossas observações que o professor Heleno sempre respondia as perguntas de Alex, mas também que sempre pedia para ele ter calma, pois com o tempo ele iria desenvolver as habilidades musicais que estava buscando. Presumimos que, mesmo diante do interesse do aluno em aprender a improvisar, na percepção do professor Heleno Feitosa, pular a etapa de conteúdos do terceiro semestre para iniciar o estudo mais focado na improvisação seria prejudicial ao aluno, pois não iria acelerar o aprendizado de Alex sobre esse conteúdo. Ao invés disso, iria produzir um aprendizado com lacunas que seriam mais difíceis de serem preenchidas no futuro.

O professor, em primeiro lugar, faz um nivelamento técnico com os alunos enquanto os orienta sobre a estrutura das escalas. Esse aluno, de acordo com seu próprio relato durante a entrevista, iniciou o curso com muitos problemas técnicos, os quais precisavam ser resolvidos e ele também necessitava adquirir o conhecimento teórico e prático da estrutura das escalas, pois sem esse conhecimento o instrumentista tem muita dificuldade de improvisar. Então, observamos que embora o professor desse continuidade ao material proposto para o período, por ele ser de extrema necessidade para que Alex obtivesse uma formação completa, tendo em vista que o mesmo está em um curso universitário, diante da ansiedade do aluno o professor não deixava de responder suas dúvidas. Tal atitude, na nossa concepção, se torna uma forma de manter o aluno estimulado em seus estudos, pois o mesmo continua desenvolvendo o material necessário para o nível que está e ao mesmo tempo, já recebe algumas orientações sobre o conteúdo que tanto pretende aprender.

Ao caminhar entre o conteúdo que Alex precisava no momento, e o que ele iria se aprofundar posteriormente, além de estimular o aluno, o professor também mostrava ao mesmo a importância e a ligação entre todos os conteúdos como sugerido por Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2001). Um exemplo disso é a continuação da aula referida acima, em que o professor Heleno mostrou, por meio da análise harmônica de *Wave*, a importância do conhecimento prático e teórico das escalas e de sua relação com os acordes. Vale salientar que, até o terceiro semestre o aluno só havia desenvolvido o conhecimento das escalas, mas a partir do quarto semestre ele iria trabalhar o dos acordes, por meio do estudo do campo harmônico, e da relação entre os acordes e as escalas, por meio das análises harmônicas de repertório. Mas, como veremos a seguir, na referida aula ele teve a oportunidade de ver a necessária interligação teórica e prática entre esses conteúdos.

Na aula citada, enquanto o professor montava o som para tocar o *playback* da música *Wave*, o aluno relatou que quando tenta improvisar de ouvido, as frases ficam mais musicais do que quando tenta improvisar lendo as cifras. O professor respondeu que isso acontece porque o aluno estava se preocupando muito com os acordes e logo em seguida começou a tocar a música, primeiro o tema e depois passou a improvisar. O professor quis dizer com isso que, como Alex estava muito preocupado em identificar os acordes e as escalas que devia utilizar, ele perdia muito tempo e não conseguia desenvolver uma frase musicalmente bonita. Depois que o professor terminou de tocar, Alex observou que o improviso do professor começou calmo, teve um ponto mais tenso e depois repousou. O professor explicou que todo improviso é assim e ambos tiveram o seguinte diálogo: “Aluno: Eu estou falando em relação à frase, de eu não chegar a fazer isso é o fato de eu não ter a técnica ainda no instrumento? Professor: Não. É de você não associar ainda a técnica com o conhecimento harmônico.” (COSTA FILHO, ALEX, 12 nov. 2015).

Além de ter a habilidade de tocar escalas e arpejos com destreza, para que o instrumentista desenvolva um improviso fluente baseado na leitura de acordes, é necessário que o mesmo conheça bem a harmonia da música escolhida. Acreditamos que esse processo de aprendizagem ocorre de maneira mais natural para os músicos que tocam instrumentos harmônicos, pois quando iniciam seus estudos, logo aprendem os acordes e as cifras. Com isso, a depender do interesse de estudo de cada um, a assimilação das relações entre os acordes e as escalas pode ocorrer com mais facilidade. Um tecladista, por exemplo, consegue tocar e visualizar as notas de cada acorde ao mesmo tempo, assim como as notas utilizadas nas construções das frases desenvolvidas em cima deles. Além disso, a maioria dos músicos populares logo se interessam em aprender músicas de ouvido, e ao fazer isso, aprendem não apenas a melodia, mas também os acordes.

Um instrumentista de sopro, por sua vez, inicia seu estudo exercitando escalas, ao aprender músicas de ouvido assimilam primeiro a melodia, e quando escolhem alguma obra para tocar por meio da leitura musical, utilizam partitura ao invés de cifras. Com isso, o processo de aprendizagem das relações harmônicas e da leitura das cifras se dá de maneira um pouco mais demorada. Contudo, percebemos durante nossas observações que, como o professor Heleno trabalha a harmonia com seus alunos de formas variadas e integradas, esse processo de aprendizagem é facilitado. Nós presenciamos, por exemplo, o professor explicando a parte teórica com auxílio de exemplos escritos a mão, no programa *Band in Box*, em pdf, exemplos sonoros tocados por ele, por áudio mp3 e pelos alunos. Vimos também ele solicitar ao aluno Marcos que escrevesse o campo harmônico, que Alex e Israel escutassem a

mudança dos acordes na música estudada, entre outras estratégias. Trabalhando assim, ele ensina a harmonia na prática dos estudos e do repertório utilizado em sala, sem se referir a um livro específico de harmonia, mas de forma a manter uma estreita relação entre teoria e prática.

Pensando na improvisação como um dos processos de composição, podemos dizer que essa maneira de lecionar, se relaciona com a última prática de aprendizagem dos músicos populares, anunciada por Lucy Green (2006, p. 2) no QUADRO 12 desta dissertação. Esse tópico diz que os músicos populares durante todo o processo de aprendizagem mantêm “[...] uma estreita integração entre ouvir, tocar, improvisar e compor [...]”. Na nossa concepção, o processo de ensino descrito no decorrer deste trabalho ocorre de maneira integrada, com o professor sempre procurando mostrar a relação entre os conteúdos e possibilitando ao aluno ouvir, tocar e aprender a improvisar. Vale salientar que esse processo se dá de maneira gradativa do mais fácil para o mais difícil, como também é sugerido por Green (2006, p. 2) nas práticas da educação musical formal, e que a improvisação é vista de forma mais direta a partir do quarto semestre, mas mesmo assim, todas as habilidades são desenvolvidas em conjunto no decorrer de toda a disciplina.

Na continuação da aula citada acima, o professor chamou o aluno para sentar perto de seu *notebook* e com a partitura da música *Wave* (ANEXO E) na tela, explicou sua harmonia da seguinte maneira:

Professor: Olhe, a música é em Ré maior que é Mi maior pra gente certo? (Aluno e professor estavam com o sax tenor que é em Sib) O primeiro compasso é um acorde de Mi com sétima maior que é o I grau do campo harmônico de Mi maior. O segundo compasso ele coloca um diminuto, Dó^o com sétima, entendeu? Depois ele faz Si menor, Mi sete e Lá maior, ou seja, aqui, é tudo campo harmônico de Lá maior. Porque ó, em Mi maior o Ré não é sustenido não é? Não é isso? Mas esse Si menor aí, ele é II, V, I de quem?

Aluno: De Lá.

Professor: De Lá maior, entendeu? Por isso que a bossa nova é difícil de improvisar e por isso que é bacana, porque o tom é Ré, mais a harmonia que está rolando aí não está em Ré, ela está caminhado, não está só em Ré perdão, ela está caminhando.

Aluno: Por outro campo harmônico.

Professor: Por outro campo, exatamente.

Aluno: Então a falta de noção disso aí é aonde me deixa travado é?

Professor: É. É a falta de conhecimento harmônico, de saber pra onde a harmonia está indo, de você entender que isso aqui é um II, V, I de Lá maior, que esse Lá menor aqui ele é dórico de Sol maior, entendeu? Que essa série de dominantes aqui ó, tem um dois três, aqui esse Sol# sete (professor toca o acorde), esse aqui ó, aqui eu coloco tudo Dó# pentatônico, usando as notas dos acordes aí entendeu? Então não é a técnica que você não tem, é você saber associar os acordes, de onde é que vem. [...] (COSTA FILHO, ALEX, 12 nov. 2015).

Após o professor reiterar que a falta de compreensão do aluno, quanto às relações entre as escalas e os acordes é o que o impedia de construir frases musicalmente interessantes, ele coloca o *playback* de *Wave* novamente para exemplificar essa compreensão. Primeiro o professor toca só as notas dos acordes de maneira musical, depois começa a criar frases com poucas notas e mais a frente faz um improviso com uma quantidade maior de notas. Quando terminou de tocar, o professor Heleno explicou ao aluno que quando o músico adquire o domínio harmônico, ele passa a entender a música e para exemplificar melhor, improvisou novamente em cima dos acordes de *Wave*, mas sem o áudio do *playback*. Ao terminar, aluno e professor disseram:

Aluno: Está tocando sem a harmonia e está soando a harmonia.

Professor: Exatamente, porque eu estou fazendo o caminho todinho o desenho todinho harmônico, baseado na harmonia que eu vi aqui, que eu já identifico, que eu sei mais ou menos de cor, entendeu? E isso fica no ouvido. (COSTA FILHO, ALEX, 12 nov. 2015)

No improviso que o professor realizou a harmonia da música *Wave* era totalmente identificável. Tocando sem o *playback*, o professor Heleno demonstrou claramente que possuía o domínio harmônico da música, ao nos fazer ouvir a harmonia da mesma caminhando. Mas, ele só conseguiu realizar isso, porque além de conhecer a harmonia, ele não tinha dúvidas técnicas quanto à execução dos arpejos e escalas necessários a ela. Para conseguir isso, o estudante precisa analisar bem a estrutura dos acordes envolvidos na música escolhida e perceber as relações entre eles. Além disso, como o saxofonista não toca acordes, ele precisa treinar a execução de cada nota do acorde, assim como as escalas referentes a cada acorde ou sequência de acordes da música. Com o treino contínuo desses estudos, o saxofonista vai adquirindo agilidade em sua execução e também vai memorizando a sonoridade das escalas e acordes, como foi frisado pelo professor.

Esse trabalho inicial é muito laborioso, mas com o tempo, o saxofonista vai se acostumando com a identificação dos acordes, com sua execução e sonoridade, e vai adquirindo uma maior capacidade de reconhecimento harmônico das relações entre os acordes. Todo esse estudo é o que permitirá ao aluno desenvolver a habilidade de associar o conhecimento harmônico e técnico na hora de seus improvisos. “Em nosso país, a música, sobretudo sua forma de estudo, é vista muitas vezes sob uma perspectiva bastante equivocada. Muitos acham que o estudo da música não envolve esforço ou dedicação” (ROCHA, 2013, p. 7). No entanto, é possível ver, por exemplo, no trabalho de Simone Lacorte e Afonso Galvão (2007) sobre a aprendizagem do músico popular, que os indivíduos investigados estudavam

muito. Os autores relataram que, embora os entrevistados considerassem sua prática mais como um brincar do que um estudar, ficou evidenciado que desde o início da aprendizagem eles dedicavam muitas horas aos seus estudos. Entendemos com isso que para adquirir um amplo conhecimento musical, esteja o instrumentista dentro ou não da academia, é necessário que o mesmo se empenhe em seus estudos.

Antes de terminar a aula de Alex, ele ainda indagou o professor da seguinte maneira sobre o estudo da improvisação:

Aluno: Aí o caminho é primeiro estudar as notas do acorde.

Professor: É, eu faço sempre isso, eu estudo as notas dos acordes, aí vê a relação, de onde é que aquele acorde é, de que campo harmônico ele pertence pra eu poder utilizar uma escala.

Aluno: E pra achar essa relação aí?

Professor: Aí a gente tem que estudar, tem que estudar, eu vou mostrar pra você ainda no curso, entendeu? Ainda vai chegar essa hora aí, nem se preocupe, beleza?

Aluno: O caminho é esse né?

Professor: O caminho é esse, que é pra você não ficar achando que é nada do além, tem nada do além, é tudo técnica, tudo é técnica, beleza?

Aluno: Beleza. (COSTA FILHO; ALEX, 12 nov. 2015)

O professor Heleno vendo o interesse do aluno explicou os principais procedimentos de estudo utilizados por ele para improvisar. Alex compreendeu os pontos principais, menos as relações harmônicas entre os acordes, porque esse assunto precisa de um tempo bem maior para ser explicado e assimilado. O professor esclareceu que esse conteúdo seria visto posteriormente na disciplina, e demonstrou que nessa aula queria apenas mostrar qual caminho de estudo seguir para desenvolver a habilidade de improvisar por meio da leitura de acordes, com o objetivo de fazer com que o aluno compreendesse que a assimilação desta habilidade se dava basicamente por meio de um estudo técnico. O estudo da harmonia é fundamental para que o instrumentista se torne um improvisador profissional. Na pesquisa de Figueiredo (2005) encontramos o músico Nelson Farias dando sua opinião a esse respeito da seguinte forma:

Quanto mais harmonia você sabe, melhor, esta é a minha visão. Quando eu toco estou sempre tocando em cima da harmonia, eu me guio muito mais pela harmonia do que pela melodia, é lógico que a melodia está na minha cabeça e eu cito ela aqui e ali mas, quando estou improvisando, estou basicamente trabalhando em cima da harmonia. O resultado é um retrato melódico do que está acontecendo na harmonia. Eu sei que existem muitos músicos que estão ligados basicamente na melodia mas, em músicas como **O Samba de Uma Nota Só**, isto não funciona, pois a melodia está parada em uma nota só enquanto a harmonia esta se movendo. E realmente em algumas musicas se você não estiver ligado na harmonia você não consegue

improvisar – **Giant Steps** é um exemplo. (FIGUEIREDO, 2005, p. 53-54, grifos do autor)

Como é apontado por Nelson Farias em seu relato, muitos músicos se guiam prioritariamente pela melodia. É verdade que muitos deles conseguem desenvolver belíssimos solos improvisados apenas de ouvido, sem ter conhecimento da harmonia da música que estão tocando, mas com relação a eles Figueiredo (2005, p. 4) nos diz:

Esse (*sic*) músicos, que improvisam de forma basicamente intuitiva, são um tópico de discussão interessante. Ocorre que improvisadores dessa natureza, mesmo obtendo alguns resultados fascinantes, ficam limitados a estruturas da escala diatônica, baseando a sua criação em torno de uma escala jônica ou de um centro tonal. Dentro do repertório de improvisadores desse tipo não poderão constar peças onde ocorram modulações ou muitos acordes de empréstimo. Na prática, contudo, naquilo que poderíamos chamar de “repertório básico da música instrumental”, são encontradas inúmeras peças repletas de elementos harmônicos dessa natureza, obrigando o músico improvisador profissional a adquirir um bom conhecimento desses conceitos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 4)

Por esse motivo é tão importante o estudo da harmonia. O saxofone é um instrumento melódico e se o instrumentista que o tocar permanecer apenas no conhecimento da melodia da música, ele ficará limitado em suas improvisações. “Apenas em contextos harmônicos extremamente simples e diatônicos é possível improvisar melodias mesmo desconhecendo os acordes e suas funções”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 75) Tocar de ouvido é uma habilidade extremamente necessária a qualquer instrumentista, mas “O improvisador sério deve, portanto, buscar um mínimo de conhecimento harmônico, ou ficará impossibilitado de improvisar livremente em qualquer peça”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 75).

No segundo momento de nossas observações, tivemos então a oportunidade de presenciar uma aula do aluno Alex, desenvolvendo o estudo da improvisação a partir do repertório. A música trabalhada nessa aula foi o choro Confusão de Felinho que foi trazida pelo próprio aluno como sugestão de repertório. O professor começou a aula explicando a forma da música e como não possuía nenhum áudio da mesma copiou a harmonia de sua primeira parte no programa *Band in a box*, para ter o apoio do *playback* para trabalhar em sala. O professor colocou o *playback* para o aluno improvisar, mas Alex tocou várias notas erradas, com isso o professor parou o som e disse: “Tem que lembrar lá do campo harmônico [...]” (COSTA FILHO, 27 abr. 2016).

Como é possível ver, quando essa aula ocorreu o aluno já havia estudado o campo harmônico, e o professor nesse momento chamou sua atenção para lembrar desse conteúdo

para executar as notas corretas da harmonia. Seguindo a aula, o professor fez uma análise harmônica da primeira parte do choro com o aluno, da mesma maneira que fez a análise citada anteriormente da música *Wave*. Ele identificou cada acorde, mostrou quais deles se relacionavam e aceitavam a utilização de apenas uma escala, e quais acordes precisavam ser pensados isoladamente. Para estes últimos, tendo em vista que o tempo deles é curto, o professor sugeriu pensar, ao invés de nas escalas adequadas a eles no arpejo dos mesmos, para facilitar na execução e conseqüentemente na criação de frases.

Depois de realizar a análise, semelhantemente a aula de Alex citada mais acima, o professor colocou o *playback* e tocou apenas as escalas de cada seqüência de acorde e os arpejos dos acordes isolados. Enquanto fazia isso, percebeu que algumas notas não soavam bem, então testou outras escalas tocando e pedindo para o aluno tocar e perceber se elas se encaixavam bem sonoramente. Vemos com esses exemplos que o professor não apresenta uma análise harmônica pronta e acabada, ele vai desenvolvendo a análise com o aluno, explicando com palavras e testando sonoramente as notas, para que o aluno também avalie se elas estão soando bem dentro da harmonia da música. Dessa maneira, o professor estimula o conhecimento auditivo do aluno, fazendo-o tocar e prestar atenção ao som das notas, verificando se a sonoridade delas se enquadra adequadamente dentro da harmonia que ele está estudando para improvisar. Na nossa concepção, quando o professor faz perguntas e/ou pede para o aluno escolher entre determinados sons e/ou análises teóricas, por exemplo, ele estimula o aluno a pensar e com isso a tomar decisões quanto à construção de seu próprio aprendizado.

Seguindo com a aula, o professor Heleno solicitou ao aluno que tocasse apenas as escalas dos acordes para ele exercitá-las e memorizá-las. Ao tocar pela primeira vez o aluno errou várias notas, o professor o corrigiu e enquanto Alex tocava novamente foi falando o nome das escalas que ele devia tocar nos acordes. Depois disse para o aluno ter calma e esperar o tempo de mudança da harmonia, pois ele estava adiantando as notas do acorde seguinte, antes que o mesmo soasse no áudio do *playback*. O professor deixou Alex exercitar algumas vezes as escalas e depois falou para ele tocar apenas os arpejos. Com o treino o aluno foi melhorando e o professor falou: “É isso mesmo, não pode pensar, tem que ser ágil, tem que ser rápido [...]” (COSTA FILHO, 27 abr. 2016) Ao dizer isso, o professor salientou a necessidade de identificar rapidamente as notas dos acordes, para conseguir executá-las dentro do tempo da música.

Depois que o aluno exercitou a leitura das cifras, o professor Heleno pegou seu caderno e escreveu uma melodia baseada na harmonia da primeira parte da música *Confusão*

(FIGURA F), pediu para o aluno ler a melodia e disse: “Ouvii a harmonia? Aluno: Ouvi. Professor: Entendeu? E aqui ó, são as mesmas escalas que eu falei pra você, só que está saindo de outros graus, é como se eu aqui estivesse escrevendo um solo, a grosso modo eu fiz aí um solo, a grosso modo [...]” Alex perguntou se essa construção também poderia ser uma prática de estudo, o professor Heleno respondeu que sim e falou: “Mas a intenção de fazer isso pra você, não foi nada, foi só dizer pra você que, se você tem segurança das escalas, você faz isso aqui sem olhar pra papel [...]” e pediu para o aluno tocar a melodia novamente. Enquanto Alex estava tocando, o professor falou para ele improvisar em cima da melodia. O aluno primeiramente acrescentou alguns ornamentos à mesma e gradativamente foi modificando o solo e deixando-o bem mais interessante e bonito. Quando Alex terminou de tocar o professor falou: “Ta vendo, [...] você diz: Mas eu não consigo. Pelo fato de você está vendo essas notas você já começa a arriscar mais, a ter mais segurança e começa... Aluno: Segurança na escala né? Professor: Exatamente”. (COSTA FILHO; ALEX, 27 abr. 2016)

Essa forma que o professor utilizou de desenvolver o estudo do improviso nessa aula foi muito interessante. Sobre esse tipo de associação, Nelson Farias dá o seguinte relato ao pesquisador Figueiredo (2005):

Fazendo essa relação de melodia e harmonia eu sinto que harmonizar e improvisar é a mesma coisa. Quando você está harmonizando você pega aquelas notas e toca elas todas simultaneamente, e quando você está improvisando você cria melodias com aquelas mesmas notas. No fundo estamos falando da mesma coisa. (FIGUEIREDO, 2005, p. 53)

Percebemos que foi exatamente isso que o professor exemplificou ao aluno nessa aula. Em poucos minutos ele criou uma melodia escrita a partir dos acordes da música. O resultado disso foi que, depois que o aluno leu o solo melódico elaborado com as notas da harmonia da primeira parte da música Confusão, Alex rapidamente assimilou as escalas desse trecho e conseguiu criar mais livremente um novo solo a partir dele. Vemos que a intenção do professor com essa atitude foi demonstrar, por um caminho diferente, que ter o verdadeiro domínio das escalas relacionadas aos acordes da música é o que possibilita ao instrumentista realizar um improviso musicalmente agradável. O estudo da melodia e a vivência musical do aluno de maneira geral desenvolve no instrumentista sua musicalidade, mas de nada adiantará ele ter boas ideias melódicas, se não tiver domínio harmônico teórico e prático para transformá-las em sons musicalmente organizados. Continuando a aula o professor também disse:

Entendeu? É por isso que eu sempre falo, veja os acordes, veja as escalas, porque quando você está improvisando você está sabendo que escala é, que notas são e que alteração é, já está tudo na cabeça, aí você pensa na frase, você pensa na frase mais a nota... você não pensa na alteração... você pensa na frase, porque a alteração já vem com a escala que você já sabe. Você não pensa assim, haaa nesse acorde aqui com sétima bemol eu vou colocar essa nona bemol aqui, você pode pensar em colocar a nona bemol, mas você já sabe qual é a nona bemol daquele acorde, porque você já tem isso com você [...] É isso que eu tento dizer pra vocês todos é isso aí...

Aluno: Eu estou mais... está clareando os negócios agora.

Professor: Quanto mais você tiver ...

Aluno: Segurança.

Professor: ...domínio dessas coisas você faz o que você quiser, você constrói o que você quiser.

Aluno: Agora eu estou mais ou menos...

Professor: É pura técnica Alex, é pura técnica, ó, eu vou olhar para aqui ó, é pura técnica, eu estou lendo a cifra e estou pensando na frase (professor começou a improvisar). (COSTA FILHO; ALEZ, 27 abr. 2016)

As explicações do professor Heleno Feitosa sobre o desenvolvimento do estudo do improviso são totalmente contrárias às ideias de dom e talento. Para o professor, a habilidade de improvisar lendo cifras é pura técnica, ou seja, é uma habilidade que pode ser adquirida por qualquer músico que se interesse em estudar os conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. Mas sabemos que na população em geral, ainda é muito comum

[...] a ideia de que o talento musical é inato para algumas pessoas. Cotidianamente ouvimos os seguintes chavões: “Nossa, Deus o presenteou com um dom incrível”; “Desde pequeno ele já demonstrava gosto por essa área”; “Eu não tenho o menor talento pra isso, não adianta nem tentar”; “Para fazer isso só se nascer com um talento especial”. (ZORZAL, 2012, p. 201)

Penna (2010, p. 31), de maneira contrária a essa visão, nos diz que o “[...] “ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo [...]”. Concordamos com sua reflexão e vemos que os relatos e as atitudes do professor Heleno apontam para essa mesma direção, pois no desenvolvimento da disciplina, ele proporciona aos alunos a vivência de um processo sistemático de aprendizagem, no qual várias habilidades são adquiridas progressivamente.

Na continuação da aula do aluno Alex, depois que o professor terminou de tocar, o aluno perguntou sobre os cromatismos que o professor havia feito, disse que também tentou mas não souou bem e o professor respondeu: “É, mas justamente porque você tem que saber a hora de você utilizar [...] o cromatismo pode passar por todos os acordes, não vai soar

estranho, agora, você tem que saber sair e tem que saber chegar”. Ao terminar de falar o professor improvisou um pouco focando nos cromatismos para exemplificar ao aluno e disse: “É como eu digo, você está tocando aqui e o olho está lá na frente que é pra você saber onde você vai chegar” Logo em seguida o aluno tocou, rapidamente assimilou a informação e o professor o elogiou. (COSTA FILHO, 27 abr. 2016)

Ao final da aula o aluno já estava com bastante domínio da sequência harmônica da música, e o professor apenas salientou a necessidade de respirar e esperar mais os acordes para que Alex fraseasse mais, porque o mesmo estava tocando muitas notas em todos os acordes. Acreditamos que a segurança harmônica que Alex adquiriu, favoreceu sua rápida assimilação do uso dos cromatismos, porque com o domínio harmônico em mãos, o aluno possuía as ferramentas necessárias para transitar entre as notas dos acordes criando suas frases livremente. Vemos que o aluno absorveu bem os conteúdos e demonstrou que estava compreendendo a importância de ter o domínio das escalas. Nessa aula percebemos também que as dúvidas que Alex possuía enquanto estava fazendo o terceiro semestre foram sanadas, e como o professor havia prometido, já estava trabalhando com ele as relações dos acordes com as escalas, e o aluno já estava compreendendo o assunto e conseguindo desenvolver aos poucos sua habilidade improvisatória.

Como exposto anteriormente, também tivemos a oportunidade de presenciar o professor trabalhando improvisação nas aulas do aluno Israel. Na primeira aula observada ele começou a desenvolver a música Copo D'água (ANEXO G). Nessa aula, o professor começou se dedicando ao tema, procurando limpar a técnica do aluno quanto à leitura e digitação das notas, e explicando a interpretação do gênero. Depois, passou para a parte improvisatória, dialogando com o aluno sobre a harmonia da música da maneira descrita abaixo:

Professor: E essa harmonia aí, o que que você me diz dela.

Aluno: Ela gira em torno do campo harmônico de Lá maior né?

Professor: Isso, muito bem.

Aluno: Só aqui que ela tem um Fá# maior.

Professor: Esse Fá# aqui? (falou apontando para a nota)

Aluno: Ele prepara pra o Si menor né?

Professor: Exatamente. Então teoricamente ai é o quê?

Aluno: Ele é a quinta né? Mixolídio.

Professor: Ai dá pra fazer o quê?

Aluno: Eu poderia fazer um Si menor pentatônico.

Professor: Ou?

Aluno: Ou um Fá# Mixolídio.

Professor: Ou? O principal você não falou. O quinto que prepara para o primeiro menor, qual é a escala que usa nesse quinto?

Aluno: Não é Mixolídio não?

Professor: Harmônica. Você poderia usar Si harmônico, esse Fá# sete está preparando para o Si menor tá? Mas tá beleza, é praticamente em cima de Lá maior né isso?

Aluno: Isso.

Professor: É uma harmonia simples, tonal, bem... diatônica né? Então agora vamos ver... eu queria que você tocasse pra mim os acordes. Dá pra acompanhar nos acordes?

Aluno: Dá. (COSTA FILHO; ISRAEL, 28 out. 2016)

Vemos que o professor fez uma análise harmônica da música, conversando com o aluno por meio de perguntas, para ele pensar e também construir essa análise, e depois pediu para ele tocar apenas as notas dos acordes. Com o aluno Alex, o professor pediu para ele tocar primeiro as escalas e depois os acordes, mas vemos que mesmo variando na maneira de trabalhar com os alunos, o objetivo é sempre o mesmo, fazer com que o aluno desenvolva segurança harmônica na música estudada. O aluno Israel estava mais avançado no curso do que Alex, e vemos que ele conseguia realizar esse processo de análise harmônica e construção do improvisado de maneira bem mais rápida que Alex. Mas, independente do período e do nível do aluno, o professor sempre estimulava o mesmo a desenvolver esse estudo de escalas e/ou acordes da música, mostrando o quão importante ele considera esse domínio.

No prosseguimento da aula citada acima, o aluno conseguiu ler as cifras e tocar os acordes, mas não colocou todas as suas notas. Então, o professor o estimulando a melhorar seu reflexo sobre todas as notas de cada acorde, tocou com o *playback* os acordes completos e disse:

Entendeu? Aí eu tenho... isso é uma coisa bacana é como se você estivesse tocando o baixo no saxofone.

Aluno: É, só acompanhando né?

Professor: Exatamente. Se a gente quiser eu faço esse baixo e você improvisa sem o *playback* [...] depois que você tiver esse domínio, vai ficar muito mais natural o fraseado porque a linha do baixo ela está no ouvido, a linha do baixo no ouvido e o conhecimento dos acordes já na digitação, entendeu Katyucha? Você vê o acorde, já sabe que notas utilizar. (COSTA FILHO, 28 out. 2016)

Nesse trecho o professor resume, com suas próprias palavras, o trabalho que ele procura desenvolver durante toda a disciplina. Na concepção do professor Heleno Feitosa, depois que o aluno obtiver o domínio harmônico teórico e técnico, de forma a associar os dois no momento da leitura das cifras, ele também terá essa harmonia em sua memória auditiva. Consequentemente, a criação de seus fraseados durante o momento da improvisação, se dará de maneira natural e musicalmente agradável. Ideia semelhante pode ser vista no trabalho de

Laudares (2013), tendo em vista que de acordo com sua análise, na visão do professor José, também de saxofone, “[...] o estudo da improvisação contribui para o desenvolvimento do ouvido [...], [pois o] [...] conhecimento e a prática das escalas que são trabalhadas na teoria escala/acorde favorecem que o som destas seja assimilado [...]” (LAUDARES SILVA, 2013, p. 138). Durante nossas observações, percebemos o crescimento dos alunos nessa direção, ao ver os mesmos assimilando os conteúdos trabalhados pelo professor, e desenvolvendo a habilidade improvisatória progressivamente.

Na aula citada, por exemplo, depois de tocar as notas dos acordes, Israel também improvisou em cima deles, mas seu improviso não ficou muito interessante. O professor deu algumas orientações, e na aula seguinte o aluno apresentou o tema da música Copo d’água com maior fluência técnica, e também conseguiu desenvolver em seu improviso um fraseado bem melhor do que o que ele apresentou na aula anterior, o que fez com que o professor dissesse: “Tivemos melhoras” (COSTA FILHO, 04 nov. 2015). Isso nos mostra que o caminho metodológico escolhido pelo professor, tem gerado o resultado esperado por ele e por seus alunos saxofonistas, comprovando que Alícia M. A. Loureiro (2004) está correta em dizer que “Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática” (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Mais acima no presente texto, quando o professor explicou ao aluno Alex como estudar a improvisação e finalizou dizendo: O caminho é esse, que é pra você não ficar achando que é nada do além, tem nada do além, é tudo técnica, tudo é técnica, beleza?” (COSTA FILHO, 12 nov. 2015), ele estava tentando mostrar que não tem nada de misterioso nem místico nesse estudo. Embora a aprendizagem da habilidade improvisatória exija do músico diversos conhecimentos, o desenvolvimento das aulas do professor Heleno comprovaram que não é necessário o músico ter um talento especial para desenvolvê-la, basta o instrumentista se dedicar em um estudo técnico interpretativo adequado para adquiri-la.

4.2.4 Outras observações metodológicas

No decorrer dos dois tópicos anteriores, vimos que o professor para ensinar os conteúdos, sempre toca o exercício exemplificando como ele deve ser executado. Isso é muito bom porque facilita a compreensão dos alunos, servindo de base sonora para eles imitarem sua execução. Mas, além de simplesmente tocar para exemplificar, ele também demonstra como estudar o exercício. Como exemplo dessa atitude, lembramos da aula do aluno Alex em

que ele apresenta os exercícios da página 24 e 25 do método de Eric Marienthal. Nessa aula, Alex teve muita dificuldade de tocar os exercícios escritos na região grave do instrumento da página 25. Diante disso, o professor começou a estudar a partir do exercício 40 (FIGURA 28) da referida página alongando o final de alguns deles, e disse ao aluno que estava organizando suas ideias. Ao terminar de tocar, falou que não estava bom e que iria voltar e corrigir as partes mais complicadas. Então, voltou a estudar repetindo as passagens técnicas mais difíceis e depois as tocava junto com as mais fáceis. Ao terminar de estudar, o professor Heleno disse a Alex que quando ele fosse tocar desde o início da página, o trecho da região grave estaria mais bem resolvido.

De maneira semelhante, o aluno Marcos foi orientado no dia que apresentou os exercícios da página 45 a 48 do método de Eric Marienthal. O aluno se saiu bem apresentando seus exercícios, com exceção de alguns da página 48, que não foram tão bem executados. Então, por causa de seus erros, ao terminar de tocar disse ao professor:

Aluno: Se quiser mandar eu voltar eu volto.

Professor: Não, não quero não. Deixe eu dizer um negocio aqui a você, você estudou?

Aluno: Estudei, estudei.

Professor: Percebe-se né? Porque que percebe-se? Porque você não está lendo, então se percebe. Mas o que está acontecendo, Marcos? Sempre que você está enxergando um intervalo maior, você está ficando apavorado, e aí o que que está acontecendo? Você está dificultando a sua técnica, entendeu? A primeira coisa que você está fazendo é estar tensionando, o som, e quando você gera essa preocupação ao mesmo tempo vem um bloqueio, entendeu? Então, fica mais... fica mais tranquilo [...] Pronto ó, eu pego um negocio desse pra estudar (Tocou o exercício de sexta maior da página 48 (FIGURA 31) ralentando em alguns trechos) Mas a minha primeira observação foi essa aqui ó (Tocou ralentando bastante as passagens mais difíceis) Aqui eu já vou marcando... [...] o que que eu vou marcando aí? A minha primeira leitura, eu já vou marcando os intervalos mais complicados, e aí eu fico neles. Depois, as outras coisas ficam bem mais fáceis. Então ó (Tocou novamente o exercício) (COSTA FILHO; MARCOS, 14 abr. 2016).



FIGURA 31 – Estudo de sexta maior da página 48 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Vemos que o professor percebeu que o aluno havia estudado todos os exercícios, mas que mesmo assim ainda cometia erros. Então, explicou a ele que sua tensão em tocar

intervalos mais distantes o estava atrapalhando, e o orientou sobre como evitar esse tipo de problema. Para isso, o professor estudou na frente do aluno exemplificando como o mesmo deveria estudar em casa. Durante sua orientação, o professor procurou identificar os trechos mais complicados logo na primeira leitura e depois tocou o exercício novamente ralentando nos trechos mais difíceis, com o intuito de demonstrar que desde o início do estudo, o aluno deveria se ater um pouco mais neles para resolvê-los e adquirir segurança técnica. Na nossa concepção, focar em identificar as passagens mais complicadas desde a primeira leitura e procurar resolvê-las é uma técnica de estudo muito produtiva, pois permite ao aluno adquirir segurança nesses trechos de forma rápida. Essa atitude, conseqüentemente, evitará que o aluno perca tempo repassando todo o exercício várias vezes, só para resolver esses trechos específicos.

Como realizamos um maior número de observações das aulas do aluno Marcos, tivemos a oportunidade de presenciar o professor o orientando sobre seus estudos individuais várias vezes. Houve outra situação, por exemplo, que Marcos estava tocando Ré natural no último Réb do primeiro compasso do exercício cinco, na página 29 (FIGURA 32) do método de Eric Marienthal. Diante disso, o professor pediu para ele repetir algumas vezes esse trecho até resolver o problema e deu a seguinte orientação:

Não pode deixar... qualquer conflito de digitação que a gente não consegue resolver é informação distorcida que a gente enviou para o cérebro quando a gente estava estudando. Então por exemplo, a sua mão não estava indo para o Réb por que? Porque quando você estudou, você não se preocupou em corrigir esse Réb, você ficou errando, tocando Ré natural e não corrigiu, passou. Aí o que fica gravado no cérebro é exatamente isso, aí quando você precisa tocar você lê Réb mais a informação que o cérebro tem é de Ré natural, aí ele manda o comando para o Ré natural e você vai, aí não tem jeito Marcos, tem que parar e fazer o que você fez agora, não adianta insistir, tem que refazer o caminho certo? (COSTA FILHO, 18 dez. 2015)



FIGURA 32 – Trecho inicial do estudo 5 da página 29 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Infelizmente muitos alunos estudam de maneira errada e não percebem, com isso não compreendem o porquê de não avançarem na aprendizagem de um exercício e/ou música que estejam fazendo, mesmo dedicando tempo de estudo ao mesmo. Dessa forma, ter consciência do caminho de estudo percorrido facilita muito o desenvolvimento do aluno, pois evita muitos

erros, o que também evita perda de tempo e possibilita um avanço técnico mais contínuo, equilibrado e rápido. Em outro momento, enquanto o aluno apresentava o campo harmônico de Sol Maior, ele se atrapalhou e ficou com dificuldades de prosseguir em sua execução. Diante disso, o professor pediu para ele parar e respirar um pouco antes de recomeçar, e quando Marcos terminou de tocar falou:

Então Marcos, toda vez que você estiver tocando que travar, você tem que parar. Tem que parar e pensar novamente, raciocinar, porque se a gente não raciocina a gente não consegue entender as coisas, o comando que a gente vai enviar vai sempre errado, entendeu? Porque? Vai ser sempre confuso porque você está mandando para o cérebro informações confusas aí ele vai devolver confuso, tá. Então o que que é estudar certo e estudar errado? Estudar certo é exatamente isso, é você ter a consciência do que você está fazendo, não adianta você repetir trezentas vezes sem raciocinar. Então travou? Tem problema não, relaxa e começa de novo, igual você fez, tá certo? Beleza? (COSTA FILHO, 03 mar. 2016)

Essa postura do professor demonstra que a atitude dele de realizar na disciplina, como apresentado no primeiro tópico deste capítulo, um amplo estudo de escalas e métodos é acompanhada de um direcionamento reflexivo, e voltada para o desenvolvimento da autonomia do aluno. No decorrer desta análise é possível perceber que o professor é bastante sistemático na organização da disciplina e em seu proceder durante as aulas, sendo importante dizer que ele sempre anota em seu *notebook* o material apresentado por cada um de seus alunos. Além disso, ele também realiza um extensivo estudo de métodos, escalas e insiste na excelência técnica de seus alunos. Contudo, observamos que o mesmo desenvolve diversas estratégias de estudo para facilitar a aprendizagem individual de cada aluno, não permanecendo na simples reprodução do material apresentado.

Embora por vezes o professor diga: “[...] sempre que você tiver um trecho como esse aí, aí não tem outro remédio, é fazer essas repetições e trabalhar para poder ir tirando... [...]” (COSTA FILHO, 14 abr. 2016), como aconteceu em outra do aluno Marcos, ele também explica ao aluno que não adianta ficar repetindo várias vezes o exercício sem raciocinar o que está fazendo. Compreendemos que é necessário ter consciência das dificuldades, prestar total atenção nas notas, nas divisões e em todos os outros aspectos musicais desde a primeira leitura. Fazendo isso é possível evitar um grande número de erros e avançar no desenvolvimento musical de forma mais consistente. Desse modo, é imperativo que o aluno esteja atento ao seu processo de estudo, assim será muito mais fácil resolver seus problemas técnicos e nivelar suas habilidades musicais. Diante disso, consideramos a postura do professor Heleno muito apropriada e didática, pois além de passar instruções especificamente

técnicas e interpretativas, ele também orienta seus alunos sobre a maneira deles desenvolverem seus estudos individuais de forma consciente. Esse proceder ajuda o aluno a descobrir suas próprias falhas e corrigi-las com mais precisão e clareza, evitando que o mesmo, como exposto acima, perca tempo de estudo. A atitude do professor permite que o aluno pense e participe ativamente de sua formação, ou seja, que ele reflita sobre suas ações, ao invés de apenas repetir mecanicamente tudo que lhe é repassado.

Aprender a estudar é super importante para o desenvolvimento do aluno. “Quando você aprende a estudar, você já aprendeu o que você tinha que fazer. Porque o estudar bem, o estudar corretamente, já é praticamente o caminho ganho”. (SANTIAGO, 2006, p. 55). Na maior parte do tempo o aluno está estudando sem a presença do professor, então ele precisa aprender a se desenvolver sozinho. Sobre o processo de ensino e aprendizagem Paulo Freire diz que (2009, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Quando o professor dá orientações relacionadas ao como estudar, no sentido de fazer com que o aluno observe o caminho percorrido nos estudos, seja crítico consigo mesmo, reflita sobre suas ações durante o estudo e/ou faz perguntas sobre o conteúdo trabalhado para incentivar o aluno a pensar sobre ele, o professor está estimulando o aluno a conduzir sua própria aprendizagem. Para que um estudante se torne um profissional ele precisa aprender a aprender e não ser mais dependente de um professor para orientá-lo sobre como desenvolver suas habilidades, e podemos perceber que o trabalho do professor Heleno é desenvolvido nessa direção.

No desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, observamos que o professor também explicava que algumas habilidades só seriam realmente adquiridas, com o passar do tempo e amadurecimento musical do aluno. Essa atitude do professor pode, por exemplo, ser percebida no direcionalmente que ele dá nas orientações conferidas ao aluno Marcos, depois que o mesmo apresenta o exercício em Mi menor dórico da página 42 do método de Eric Marienthal (FIGURA 33). O aluno apresentou bem esse exercício, mas teve dificuldade de executar as passagens que envolviam as notas agudas nos compassos sete e oito do mesmo. Com isso, ao terminar de tocar, aluno e professor tiveram o seguinte diálogo:

Professor: Marcos, ó, essa coisa do agudo aqui ó.

Aluno: De novo.

Professor: De novo.

Aluno: Mas isso aí...

Professor: É difícil eu sei, mas assim ó. Procurar tocar isso com mais... da maneira menos dolorosa possível.

Aluno: Eu acho que às vezes quando eu vejo o agudo já fica uma tensão tão grande que eu...

Professor: É porque esta doendo. Quando eu disse menos dolorosa é exatamente isso. É procurar fazer, ser mais natural. Ó, aqui ó, faz um pouquinho menos pra arrumar o negocio aí. (COSTA FILHO; MARCOS, 03 mar. 2016).

**E Minor 7th Scale
(E Dorian)**

Exercise

FIGURA 33 - Estudo em E menor dórico da página 42 do método de Eric Marienthal. Fonte: MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

Continuando sua explicação, o professor tocou algumas vezes só os compassos 7 e 8, e depois fez um trecho maior do exercício em um tempo bem confortável mostrando bem o som de todas as notas. No trecho citado acima é possível perceber, pela maneira que o aluno respondeu, que ele já havia sido corrigido outras vezes nesse mesmo aspecto, mesmo assim, o professor não podia deixar de chamar a atenção do aluno novamente, e tentou fazer com que Marcos tocasse com mais tranquilidade e menos tensão, porque sabia que dessa maneira o aluno teria um melhor resultado. Na citação anterior, o aluno reconheceu que ao ver os agudos já se tensionava, e no prosseguimento do diálogo, quando disse: “É, às vezes eu tenho consciência que não é pra apertar tanto no agudo, mas quando vai tocar...” (MARCOS, 03

mar. 2016), também reconheceu que tensionava os lábios. O professor o orientou a não tocar dessa forma e pediu para Marcos repetir o exercício com mais calma. O aluno tocou bem, mas no trecho dos agudos errou novamente e o professor falou: “Então isso aqui é chatinho, tem que estudar pra valer. Segue”. (COSTA FILHO, 03 mar. 2016) Na continuação do exercício Marcos tocou muito bem, o professor o elogiou e para finalizar explicou:

Professor: Então ó, o que a gente precisa coloca na cachola?

Aluno: Respirar, respirar que pelo jeito...

Professor: Isso, respirar, ter mais tranquilidade, é assim ó... A gente não precisa querer resolver, deixa eu ver se consigo dizer isso pra você, a gente não precisa querer resolver todos os problemas nosso, no instrumento, num estudo só. Entenda o que eu quero dizer. Se você tiver mais tranquilidade você vai absorver muito mais naquele estudo do que de outra forma. De outra forma que eu digo é ... você querer fazer uma coisa desesperadora pra poder alcançar um objetivo. Não. Você vai alcançar esse objetivo, mas você tem que entender que você vai construir isso. Então esse estudo não defini tudo, então estuda com calma, coloca as notas, vem com calma, tal que vai chegando tudinho, entendeu? Marcos. *Take it easy* véi, mais *relax*, certo? (COSTA FILHO; MARCO, 03 mar. 2016).

A passagem mais complicada dos compassos que Marcos estava com dificuldade eram os intervalos de sexta, mas como o aluno estava tentando forçadamente executá-los, ele também errava os outros intervalos. Com isso, o professor estava tentando explicar que quanto mais tenso ele ficasse para tocar os trechos que ainda possuía dificuldades, mais difícil seria para ele desenvolvê-los e insistiu que ele deveria estudar com mais tranquilidade, porque com o tempo desenvolveria as habilidades técnicas que estava buscando.

Nessa aula, como era notório que o aluno havia estudado o exercício, e sabendo que dificuldades semelhantes apareceriam novamente no decorrer do método, o professor permitiu que ele prosseguisse na sequência dos estudos. Presumimos que na concepção do professor Heleno, não teria proveito ficar repassando esse exercício com o aluno, tendo em vista que ele já o havia estudado e a dificuldade que ele ainda possuía era muito pontual. Além disso, consideramos que ficar repetindo o mesmo exercício, em aulas subsequentes é algo enfadonho que pode chegar a desestimular qualquer aluno. Seguir para o próximo exercício não iria prejudicá-lo, pois Marcos estaria desenvolvendo sua técnica como um todo e pela estrutura do método de Eric Marienthal, sabemos que, com certeza, iria se deparar novamente com intervalos distantes que envolvessem as notas mais agudas do instrumento. Como o professor mesmo falou, o desenvolvimento das habilidades técnicas é construído com o tempo, então, não adiantaria nada permanecer insistindo em um mesmo estudo.

No Curso de Licenciatura em Música da UFPB, toda habilitação de Instrumento possui uma disciplina de Classe de Instrumento correspondente. De acordo com o PPCLM da UFPB (2009c, p. 33-34), nessa disciplina é desenvolvido um estudo de repertório em grupo, com músicos de diversos níveis que tocam o mesmo instrumento durante cinco semestres. Dentro dessa estrutura, a disciplina Saxofone (perfil popular) é auxiliada pela disciplina Classe de Instrumento que é ministrada pelo professor Heleno Feitosa. Infelizmente não nos foi possível acompanhar o trabalho desenvolvido na referida disciplina, mas no decorrer de nossa pesquisa de campo tivemos a oportunidade de observar uma aula da mesma que, por circunstâncias explicadas no capítulo referente à metodologia, aconteceu no mesmo dia das aulas da disciplina Saxofone (perfil popular) que estávamos observando.

Na aula em questão, o professor trabalhou a música *A Night in Tunisia* de Dizzi Gillespie com os alunos Alex e Marcos. Observamos que, semelhantemente a maneira desenvolvida nas aulas individuais, relatadas no tópico referente à improvisação, o professor iniciou a aula fazendo uma análise harmônica junto com os alunos, depois com o auxílio do *playback* pediu para eles individualmente tocam a melodia, e em seguida exercitarem a improvisação. No decorrer da aula, muitas dúvidas quanto à harmonia surgiram, mas durante o diálogo entre eles todas foram sanadas. Percebemos que no final, os alunos estavam compreendendo o caminho harmônico que precisariam seguir, para estudar seus improvisos e apresentá-los na aula seguinte.

Sobre o trabalho desenvolvido na disciplina Classe de Instrumentos, também nos foi possível obter um relato do aluno Fernando, enquanto o mesmo estava expondo sua opinião sobre a organização do programa da disciplina investigada.

Ele não coloca só o método e a gente toca e depois não sabe pra quê serve, pra quê é isso, pra quê essa técnica, onde é que eu vou aplicar isso, ele mostra a aplicação do negócio, principalmente em classe de instrumento, que trabalha bem a aplicação. Inclusive a gente praticava improvisação em classe de instrumento, ele fazia uma base com os alunos, fazia um a um... formava uma base e cada um ia improvisando e ele ia comentando o que fazer o que não fazer, usa essa escala, usa aquela, usa esse modo, usa aquele. (FERNANDO, 02 dez. 2015)

Além de demonstrar parte do trabalho que é desenvolvido na disciplina Classe de instrumento, a citação de Fernando também indica que embora o professor desenvolva suas aulas alicerçado no estudo de métodos e escalas, suas estratégias, como dito anteriormente, extrapolavam a simples reprodução desse material. O professor além de trabalhar o material que ele propôs nos Planos de Curso (ANEXO A) de diversas formas, ele também buscava

apresentar a real aplicação desse material no contexto da música popular. Consideramos que ao trabalhar a aplicação dos conteúdos, o professor facilita a aprendizagem dos alunos por demonstrar as relações que existe entre eles e a importância dos mesmos na música popular, contextualizando a utilidade dos assuntos que são trabalhados em sala com a realidade do mercado de trabalho que os alunos irão enfrentar.

Também sobre a disciplina Classe de Instrumento, o aluno Marcos, enquanto falava sobre como as aulas do professor Heleno estavam contribuindo em seu crescimento musical, descreveu o trabalho desenvolvido na mesma de maneira semelhante à descrita acima pelo aluno Fernando. Marcos disse que o professor além de apresentar o conteúdo do método, também desenvolve uma música individualmente e/ou na disciplina Classe de Instrumento, para exercitar e aplicar o assunto trabalhado anteriormente.

A partir desses dados, entendemos que na disciplina Classe de Instrumento, o professor exercita o conteúdo trabalhado nas aulas da disciplina Saxofone (perfil popular) por meio do repertório, fazendo com que o trabalho realizado nas duas disciplinas aconteça de forma interligada. Esse trabalho pode ser desenvolvido em dupla, como o da aula que nós observamos, ou em grupos maiores, como o aluno Fernando deixou subentendido em seu relato, e como nos foi dito pelo aluno Marcos no final de uma de suas aulas. O repertório pode ser para solo individual, como *A Night in Tunisia* de Dizzi Gillespie, ou como é descrito por Fernando, o professor pode dividir as notas de uma base harmônica entre os alunos e depois colocar um de cada vez para improvisar. Em ambas as formações, aspectos técnicos, interpretativos e improvisatórios são trabalhados e discutidos pelos participantes da aula.

Como diz Laudares (2013, p. 70), “A prática de conjunto é uma atividade essencial para o desenvolvimento do repertório da música popular e das habilidades de improvisação”. Em nossa pesquisa de campo foi possível ver que nas aulas da disciplina Saxofone (perfil popular), o professor trabalha o repertório sempre com o auxílio do *playback* da música em questão, e percebemos que na disciplina Classe de Instrumento o *playback* às vezes também é usado, mas o trabalho está realmente direcionado a desenvolver o repertório em conjunto com outros músicos que tocam o mesmo instrumento. As aulas da disciplina Classe de Instrumento proporcionam, portanto, uma experiência diferenciada, na qual todos os alunos trocam informações com o professor, sobre como interpretar e/ou produzir o improviso de uma determinada música.

Fazendo um paralelo entre a disciplina Saxofone (perfil popular) e a de Classe de Instrumento, percebemos que a primeira trabalha detalhadamente os conteúdos técnicos com o auxílio do repertório, dando atenção de forma quase que exclusiva ao repertório

improvisatório nos últimos semestres. A disciplina Classe de Instrumento, por sua vez, tem na base do seu trabalho o estudo do repertório em grupo em todos os seus cinco semestres, os quais, de acordo com o Fluxograma do Curso de Licenciatura em Música (2009c, p. 30), devem ser preferencialmente³⁵ cursados em paralelo aos cinco primeiros semestres da disciplina Instrumento. Então, compreendemos que se o aluno escolher fazer as duas disciplinas como sugerido pelo fluxograma, ele se manterá estudando o repertório e a técnica do instrumento de forma bastante equilibrada, durante todo o curso.

Observamos acima que Fernando e Marcos ao falar sobre a disciplina Classe de instrumento enfatizam o trabalho de aplicação do conteúdo que o professor Heleno realiza. Eles salientam que o professor não apenas apresenta o assunto, mas que também explica onde e como utilizar o mesmo. Ao fazer isso o professor entrelaça os conteúdos, dando significação e importância a todos eles, permitindo que o aluno reveja os mesmos e consolide sua aprendizagem, conforme sugerido na teoria de Ausubel (MOREIRA, 2014, p. 170).

Como exposto no primeiro tópico deste capítulo de análise, consideramos que a estruturação do programa da disciplina investigada está em acordo com as sugestões da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Vemos no decorrer do presente capítulo, que o professor inicia o trabalho com os conteúdos mais familiares aos alunos, seguindo uma sequência de assuntos que vai dos mais fáceis aos mais complexos. Ao trabalhar dessa forma, o professor começa aproveitando os subsunçores que os alunos já possuem para se relacionarem com os novos conteúdos que vão sendo trabalhados. Depois de assimilados, os novos conteúdos se tornam subsunçores mais complexos, e adequados à aprendizagem de assuntos mais difíceis.

Também é possível perceber que o professor utiliza os quatro princípios de Ausubel em suas aulas. Vemos que ele aproveita a sequenciação gradativa dos conteúdos da disciplina como sugerido no princípio da organização sequencial. Ao realizar isso ele facilita o surgimento de subsunçores e/ou pseudo subsunçores, fazendo com que todos os conteúdos consigam se interligar entre si, e facilita também a ocorrência da diferenciação progressiva na estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, na organização dos conteúdos do mais geral para os mais específicos na mente do indivíduo. A repetição desse ciclo gradativo de conteúdos que se interligam entre si facilitam a aprendizagem significativa dos alunos, pois “todos” os novos

³⁵ Assim como outras disciplinas do Curso de Licenciatura em Música, a de Classe de Instrumento não tem pré-requisito para ser cursada. Sendo assim, o aluno pode escolher matriculá-la em semestres diferentes dos sugeridos pelo fluxograma do curso. Dessa forma, a organização dos semestres em que as matérias devem ser cursadas é uma sugestão didática do Curso para os alunos.

conteúdos quando são apresentados encontram subsunçores e/ou pseudo subsunçores adequados para se relacionarem.

Outro princípio utilizado pelo professor é o da reconciliação integrativa. Isso acontece muitas vezes porque da maneira que o professor desenvolve o trabalho na disciplina, os conteúdos estão sempre sendo reestudados e reanalisados de maneiras diferentes, facilitando a exploração e a identificação de suas diferenças e similaridades. Além disso, quando o professor faz referência a conteúdos anteriormente estudados pelo aluno, ele também está contribuindo com a consolidação dos mesmos, que é outra sugestão metodológica de Ausubel.

Todos os conteúdos da disciplina estão ligados a dois eixos principais, o nivelamento técnico e o estudo da improvisação por meio do repertório. A partir deles o professor desenvolve seu trabalho sempre de acordo com o principal princípio de Ausubel que é partir daquilo que o aluno já sabe. Essa atitude envolve não apenas os conhecimentos técnicos mais também o repertório que é familiar ao aluno, tendo em vista que, como o professor nos esclareceu, a escolha de um repertório para ser trabalhado na sala se dá de acordo com as preferências do aluno.

Quanto a isso, sabemos por meio da pesquisa de campo que dois dos repertórios trabalhados em sala foram trazido pelos próprios alunos, Confusão por Alex e Havana por Israel. Além disso, como a disciplina é em música popular, todas as outras músicas trabalhadas (*Wave*, *A Night in Tunisia*, Espinha de bacalhau e Copo d'água) são populares e por isso bem familiar aos alunos. Lembrando das características trazidas por Green (2006, p. 2) no QUADRO 12 deste trabalho sobre as práticas formais e informais de aprendizagem da música, vemos que estudar um repertório familiar é reconhecido como uma prática de aprendizagem informal. Tradicionalmente na educação formal o repertório estudado sempre foi o erudito, como por exemplo, no caso do saxofone foi constatado na pesquisa de Scott Junior (2007), mas com o ingresso da música popular na academia, temos hoje a possibilidade de ter um curso formal de saxofone voltado unicamente para a música que é mais familiar ao saxofonista, ou seja, a música popular.

Observando o referido quadro de Lucy Green (2006, p. 2) é possível ver que tanto práticas ditas formais como informais são utilizadas nas aulas da disciplina Saxofone (perfil popular). Na disciplina, por exemplo, o estudo das músicas e dos exercícios ocorre tanto com a utilização da notação musical, que é indicada como uma prática formal, como pelo estímulo da audição, tida como uma prática informal, com o professor estimulando os alunos a ouvirem a harmonia da música e/ou a execução das tétrades dos acordes para memorizá-los

auditivamente. Como é usual no ensino formal, a disciplina é direcionada por um professor, que organiza o material a ser trabalhado seguindo uma sequência gradativa de complexidade, mas também, como acontece na aprendizagem informal, os alunos estão sempre “[...] ouvindo, observando e imitando [...]” (GREEN, 2006, p. 2) outra pessoa, que no caso investigado é o próprio professor.

Ainda observando o quadro de Lucy Green (2006, p. 2), nós vemos que na educação formal as habilidades musicais são trabalhadas gradualmente, com uma maior tendência para a reprodução do repertório e dos exercícios do que para a criatividade. Na disciplina investigada, no entanto, nós percebemos que o professor procura trabalhar as habilidades de ouvir, tocar, improvisar e compor, esta última entendida aqui como parte da improvisação, de maneira simultânea. É verdade que o trabalho da improvisação acontece de forma mais direta a partir do quarto semestre, mas desde o início, quando o professor introduz o estudo das escalas, esse material é tratado sempre como uma parte necessária para o desenvolvimento da improvisação, como foi possível ver no decorrer dos tópicos anteriores. Além disso, diferentemente do que está descrito nas práticas da educação formal do quadro de Green, o trabalho do professor é voltado para o estímulo da criatividade dos alunos, pois ele sempre dá orientações para os mesmos tocarem com mais liberdade de interpretação, seja nos temas das músicas, seja nos exercícios e principalmente na criação dos improvisos.

Sendo assim, vemos que o ensino formal do saxofone na disciplina investigada está permeado de práticas informais, o que é muito produtivo e enriquecedor para as aulas, principalmente por ser uma disciplina voltada para a música popular. Como diz Koellreutter (1997, p. 5) “[...] não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas e se limitarem a transmitir os conhecimentos herdados [...]”. Contudo, também percebemos no trabalho do professor uma perspectiva voltada para o aprimoramento técnico. Essa perspectiva é desenvolvida a partir do estudo dos métodos e das escalas, que são sugeridos por ele nos Planos de Curso da disciplina investigada, e se relaciona diretamente com as práticas conservatoriais de ensino formal. Diante disso, vemos na metodologia do professor Heleno uma prática focada no desenvolvimento técnico, em contraponto com a utilização de estratégias de ensino que vão muito além da simples execução dos métodos, extrapolando inclusive as práticas reconhecidas como informais.

Embora o professor seja muito sistemático na organização geral de suas aulas, sua metodologia de ensino é moldada a partir das especificidades dos alunos, tornando o desenvolvimento das aulas bastante flexível. Em sua sistematização de ensino, o professor

persiste no desenvolvimento técnico dos alunos, como acontece com Alex, quando ele tocou o exercício da página 25 (FIGURA 28) do método de Eric Marienthal. Sobre esse exercício o professor explicou que alguns intervalos raramente iriam aparecer no repertório do saxofone, mas mesmo assim precisavam ser estudados para o aluno conhecer seu instrumento e consequentemente ampliar sua capacidade técnica. Mas, ao mesmo tempo, o professor também direciona seus alunos a uma prática reflexiva em que ele explica, como vimos mais acima com o aluno Marcos, que não adianta ficar repetindo os exercícios sem raciocinar. Ao fazer isso, o professor estimula o aluno a coparticipar de sua formação, favorecendo assim o desenvolvimento de sua autonomia profissional.

Ter uma graduação em saxofone popular é um grande ganho para os saxofonistas, mas se o estudo da música popular ocorrer direcionado pelos moldes tradicionais da música europeia, ele se dará de forma equivocada. O estudo da música popular na academia precisa ser acompanhado de suas práticas, não necessariamente como elas acontecem nos contextos informais, pois são contextos diferentes, mas ser conduzido por alguns de seus princípios. Em nossa pesquisa vemos que o professor faz uso de ambas às práticas formais e informais sempre adequando-as e ampliando-as, permitindo assim, que seus alunos desenvolvam uma aprendizagem apropriada e contextualizada com a realidade do saxofonista popular.

4. 3 Perspectivas de ensino e aprendizagem

Como visto na contextualização do campo de pesquisa, na UFPB existem cinco opções de curso para o saxofonista, sendo três delas de graduação. Dentre as graduações existe no Curso de Bacharelado e no de Licenciatura em Música a habilitação de nome Saxofone. Embora não especifiquem em suas nomenclaturas, essas duas habilitações são mais direcionadas ao erudito, o que é possível perceber facilmente, pelo material (FIGURA 34) que é pedido na prova seletiva de instrumento para o ingresso em ambos os cursos³⁶. Presumimos que a não especificação em sua nomenclatura, pelo direcionamento do curso ao erudito, ocorre porque ele também, em alguns momentos, trabalha o repertório popular, como foi relatado por Márcio, o aluno que já concluiu o curso de Bacharelado, e como também é do

³⁶ Para mais informações sobre o conteúdo exigido nas provas de seleção dos cursos de graduação em música da UFPB consultar o Edital PRG N° 12/2016, disponível em: <<file:///C:/Users/Katyucha.sax/Downloads/EDITAL%20-%20PSCE.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2016, ou a página da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, que dispõe de editais anteriores, disponível em: <[http://www.prg.ufpb.br/view-edital-geral?field_ano_value\[value\]](http://www.prg.ufpb.br/view-edital-geral?field_ano_value[value])> Acesso em: 27 abr. 2016.

meu conhecimento, tendo em vista que fiz o mesmo curso. Mas, além das opções citadas, também existe no Curso de Licenciatura a habilitação investigada nesta pesquisa - Saxofone (perfil popular) – que trabalha totalmente direcionada ao âmbito da música popular.

PROGRAMA DE SAXOFONE

1. Leitura à primeira vista e/ou execução de escalas e arpejos: Escala e arpejos (legato e staccato) na tonalidade de Ré# menor, em toda a extensão do instrumento (como apresentada no método "PRÉCIS POUR L'ÉTUDE DES GAMMES" de GUY LACOUR).
2. Executar um dos itens recomendados:
 - a) Estudo Nº 36 do método QUARANTE-HUIT ÉTUDES de W.FERLING;
 - b) Estudo Nº 40 do método QUARANTE-HUIT ÉTUDES de W.FERLING.
3. Executar obra de livre escolha.

FIGURA 34 – Programa de instrumento a ser executado pelo candidato ao Curso de Bacharelado e/ou Licenciatura em Música – habilitação saxofone – encontrado nas páginas 12 e 26 do EDITAL PRG Nº 12/2016. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. EDITAL PRG Nº 12/2016; processo seletivo 2016. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Katyucha.sax/Downloads/EDITAL%20-%20PSCE.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2016.

O professor Heleno, explicando o motivo pelo qual abriu a habilitação em saxofone popular, indicou o fato da grande procura dos alunos pela mesma, tendo em vista que a UFPB anteriormente só oferecia a habilitação direcionada ao erudito. Laudares (2013, p. 177), em sua pesquisa *Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música*, explica que uma das justificativas para a abertura na UFMG do Bacharelado em Música Popular foi “incluir no ensino de Música dessa instituição a realidade que os alunos encontram fora dela.” Ele diz que

[...] isso está baseado na ideia de que o mercado de trabalho inclui oportunidades nas quais o músico tem que tocar o repertório popular, e ainda que os estudantes fazem parte da cultura da música popular, o que nesse caso significaria considerar a bagagem do aluno no processo de ensino. (LAUDARES, 2013, p. 177)

A ideia descrita por Laudares (2013, p. 177) se relaciona diretamente com a concepção da teoria da aprendizagem significativa apresentada no presente trabalho. Em nossa pesquisa de campo foi possível observar a íntima relação da música popular com a vivência dos alunos, pois pelos dados contidos no perfil dos alunos, vemos que a experiência musical de todos se concentra na música popular. Isso acontece na grande maioria dos saxofonistas, tendo em vista que no Brasil, o maior campo de atuação do saxofone é justamente na música popular. Consequentemente, a procura pela habilitação (perfil popular) ocorre de maneira muito natural pelos saxofonistas, tendo em conta que, ao querer ingressar em um curso universitário, um dos objetivos da maioria dos alunos é adquirir maior

capacidade técnica e interpretativa, para conseguir melhores oportunidades de emprego, as quais para o referido instrumento estão mais concentradas na música popular.

Em nossas entrevistas, questionamos os indivíduos envolvidos na pesquisa, se eles consideravam que o estudo da música popular, desenvolvia a habilidade técnica e interpretativa do saxofonista, tanto quanto o estudo da música erudita. Com relação a esse assunto o professor nos disse:

Com certeza, sem sombra de dúvida, inclusive elas se correlacionam. Saxofone erudito, ele está inserido no saxofone popular. Muita coisa de técnica que se faz no erudito se utiliza no popular. Por exemplo *slap tongue* que se usa muito no saxofone popular vem do erudito, *frulato* de garganta que se usa muito no saxofone popular vem do erudito. Então essas coisas estão linkadas. Tirando... se tirassem o preconceito, estava tudo certo, mas saxofone... agora, são estilos diferentes, com sotaque diferente, mas se relacionam. (COSTA FILHO, 02 dez. 2015)

Entendemos que a técnica do saxofone é a mesma no erudito e no popular. O conhecimento de digitação, respiração, articulação, embocadura, postura, a maneira de executar os efeitos, a execução das escalas, entre outros, sempre serão os mesmos tanto na música erudita como na música popular. A maior diferença entre elas está na interpretação das mesmas e na maior abertura que existe para a improvisação na música popular. Por isso o professor diz que mesmo eles possuindo sotaques diferentes se correlacionam.

O aluno Márcio, no entanto, considera que o saxofone popular e o erudito são “dois mundos diferentes” porque o saxofone erudito trabalha muito a técnica sem abrir espaço para a improvisação, enquanto que o saxofone popular também trabalhar muito a técnica, mas incluindo a improvisação. (MÁRCIO, 31 mar. 2016) A improvisação é um ponto que muito diferencia os dois cursos, fazendo com que na visão de Márcio, o saxofone popular e o erudito sejam considerados categorias totalmente distintas.

Podemos afirmar que a improvisação é uma habilidade a mais que o curso de saxofone popular oferece ao aluno. No entanto, quando falamos sobre o desenvolvimento técnico e interpretativo, percebemos que ambos caminham de maneira equilibrada dentro de suas diferenças estilísticas. Marcos também considera que os dois cursos oferecem uma formação consistente a seus alunos, mas, semelhantemente a Márcio, salienta a diferença entre eles quanto à abertura para o estudo da improvisação. Israel, por sua vez, demonstrou ter dúvidas quanto a esse aspecto e o aluno Fernando nos deu a seguinte resposta a este questionamento:

Sim, se o aluno se dedicar sim, porque a grade que Costinha preparou é justamente pra isso, pra você sair pronto pra tocar em qualquer ambiente musical popular. Então se você aproveitar, absorver e se esforçar você vai sair pronto.

Entrevistadora: Tanto em um como no outro?

Aluno: Sim, tanto em um como no outro. (FERNANDO, 02 dez. 2015)

O aluno Alex, da mesma forma, considera que o curso de saxofone voltado para a música popular, prepara o saxofonista técnica e interpretativamente tão bem quanto o voltado para a música erudita, contudo nos diz: “[...] como o popular está mais em evidência, assim, você vê na rua, vê em todo canto, aí tem muita gente que não resolveu aquela situação... [problemas técnicos e interpretativos] aí demonstra que o popular não tem técnica”. (ALEX, 20 abr. 2016) Comprendemos com isso que na visão de Alex, o fato de vermos a música popular ser tocada em praticamente todos os ambientes e momentos de nossas vidas, faz com que ela receba maior visibilidade em nosso meio social do que a música erudita. Nessa situação fica muito mais fácil identificar as falhas técnicas dos músicos, e como são muitos músicos tocando em muitos lugares e em muitos momentos, essa percepção acaba gerando uma falsa impressão que a música popular não possui uma técnica apurada.

Alex diz que independente de ser erudito ou popular “a questão não é técnica, a questão é a seriedade que você leva aquele trabalho” (ALEX, 20 abr. 2016). Com relação a esse aspecto, ele cita como exemplo os professores de saxofone da UFPB, José de Arimatéia Formiga Veríssimo (Teinha) e Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha), dizendo que quando eles vão se preparar para realizar um recital, seja de música erudita ou popular, os mesmos estudam tanto a técnica de escalas, arpejos, articulações etc., como a música em si com muito empenho. Alex também relata que conhece alunos da área popular, como Luis Carlos Nunes Ribeiro Junior, ex-aluno do professor Heleno na disciplina de Saxofone (perfil popular), que sempre estudou e tocou a música popular com total dedicação, assim como já viu alunos da área erudita que não levavam a sério seus estudos.

Dessa forma, compreendemos que assim como existe músicos que tocam a música popular sem dar a devida atenção aos estudos da mesma, também existe músicos da área erudita em semelhante situação. No entanto, como o número de músicos populares é bem maior e a projeção dessa categoria também, a falta de atenção a uma técnica apurada se torna bem mais fácil de ser percebida na música popular do que na música erudita. Então, podemos inferir que ambos os cursos de saxofone popular e erudito, dentro de suas diferenças, preparam igualmente bem qualquer saxofonista tecnicamente e interpretativamente, a

depende do interesse do aluno, como colocou Fernando, e da seriedade nos estudos, como colocou o aluno Alex.

De maneira geral, podemos dizer que o parecer dos alunos quanto à estruturação da disciplina investigada é muito positivo. O aluno Márcio, por exemplo, quando indagado sobre o que ele pensava da mesma nos disse: “Bacana, porque ele começa do simples, com métodos fáceis, pra aprender escalas e intervalos, aí conforme é o período ele já muda o método, já dificulta a articulação, vai trabalhar outros tipos de escalas, modos...” (MÁRCIO, 31 mar. 2016) Para o mesmo questionamento o aluno Marcos deu a seguinte resposta:

Eu acho bacana, porque ele pega desde o básico [...], é um básico que você vai usar no resto do curso, não é aquela coisa que você aprende aaa, aprende porque está ali e depois não vai usar mais, feito contraponto modal que eu estudei e eu não vou ... nam! O tonal até que vai, mas o modal, eu não sei por que eu aprendi, mas enfim (risos). Aí, assim, pelo menos o programa que ele vem fazendo comigo eu acredito que é, a cada período ele vai conforme o aluno vai subindo de nível. (MARCOS, 04 dez. 2015)

Os dois alunos relatam que o professor Heleno desenvolve um trabalho gradativo, no qual trabalha primeiro os conteúdos elementares e depois os mais complexos. Esse é um aspecto esperado em um curso realizado dentro de um contexto formal, como é apresentado por Green (20016, p. 2) no QUADRO 12, nas características referentes à educação musical formal. Dentro de um curso formal, espera-se que todo o trabalho seja com o intuito de obter os melhores resultados possíveis, e na disciplina Saxofone (perfil popular), consideramos que a disposição gradual dos conteúdos, junto com a maneira do professor trabalhar em muito favorece a aprendizagem dos alunos.

O aluno Marcos em sua resposta também salienta que o conteúdo básico trabalhado pelo professor é utilizado durante toda a disciplina, e mostra sua insatisfação em aprender conteúdos que não sabe para quê servirão em sua vida, dando como exemplo a disciplina contraponto modal. Esse ponto de vista de Marcos nos remete a teoria de Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2001), na qual o autor destaca a importância de trabalhar os conteúdos de forma interligada, para que o aluno consiga desenvolver uma aprendizagem significativa. O exemplo relatado por Marcos retrata a ocorrência de uma aprendizagem mecânica, pois o aluno aprendeu o conteúdo, mas não conseguiu interligá-lo a nenhum outro de sua vivência musical. Dessa forma, a probabilidade de esquecer esse conteúdo rapidamente e perder todo o trabalho dedicado ao mesmo é muito maior, diferentemente do que acontece na disciplina investigada, onde todos os conteúdos se interligam gradativamente, fazendo com que o aluno

sempre desenvolva uma aprendizagem significativa, diminuindo assim potencialmente as possibilidades de esquecimento do conteúdo trabalhado.

A opinião do aluno Israel quanto à disciplina é um pouco diferente da dos outros alunos. Ele considera que a disciplina, talvez por ser muito nova ainda não está tão bem estruturada, mas também diz que como o professor recebe alunos de diversos níveis, citando o aluno Fernando que já tem muita experiência, entende que ele precisa ter essa liberdade programática. Complementando sua resposta Israel também nos diz: “Então não dá nem pra julgar direito porque vai existir essas coisas entendesse? Eu fico pensando como é que eu me sentiria na pele dele, não seria fácil. Mas apesar que eu gosto, assim, eu entendo o que é que ele quer, o que tem que acontecer”. (ISRAEL, 04 dez. 2015)

Israel sempre estudou com o professor Heleno Feitosa, e no decorrer de nossa entrevista demonstrou que se sentia muito parecido com seu professor. Ele também ensina saxofone e nos disse: “Eu, por estar há tanto tempo, tendo aula com Costinha, me acho muito travado na minha metodologia de ensino de instrumento, acho que é por conta disso”. (ISRAEL, 04 dez. 2015) Na verdade, consideramos que de todos os alunos de saxofone do professor Heleno, ele sempre foi o que mais se mostrou diferente em suas opiniões, e mais autônomo em suas decisões durante as aulas. O fato de Israel discordar do professor Heleno, em nossa opinião, mostra seu crescimento individual, e acreditamos que isso se dá em parte, porque o professor sempre abre espaço para que seus alunos se expressem durante as aulas, faz perguntas para que eles também participem de seu processo formativo e permite que eles façam suas escolhas.

Já o aluno Fernando, citado por Israel como sendo um aluno de muita experiência, considera a disciplina muito bem estruturada. Vejamos o que ele disse a esse respeito:

Eu achei muito interessante a visão de Costinha de introduzir no meio do conteúdo popular, além do conteúdo técnico, que já tende de métodos, músicas populares e improvisação, a teoria e a prática da improvisação que é uma coisa tão almejada pelos saxofonistas e tão escassa, quase ninguém ensina isso. [...] eu já tinha um bom conhecimento harmônico por causa da parte de composição e um bom estudo de escalas porque eu sempre estudei escalas desde quando eu era menino, por causa da base que eu tive de Recife, então eu comecei a aplicar, estudar pegar os *playback* e ia estudando a improvisação escala acorde, escala acorde. Só que Costinha trouxe outra abordagem, outro conteúdo, trouxe um mundo a mais nessa parte de improvisação. Então pra mim essa estruturação que ele fez pra mim da disciplina ficou ótima, ficou muito didática porque ele pega bem a teoria das coisas e mostra a aplicação. [...] Então assim, pra mim atualmente aqui, em Pernambuco Paraíba, a melhor aula de saxofone popular nesse quesito é a de Costinha, mais completa, que trabalha todos os aspectos do músico, técnico, linguagem e tudo. (FERNANDO, 02 dez. 2015)

Vemos que a opinião de Fernando é totalmente diferente da de Israel, mas entra em acordo com a de Marcos e Márcio. Na concepção do aluno Alex, o programa da disciplina saxofone (perfil popular) também é muito interessante, pois proporciona o desenvolvimento de uma consistente base técnica e interpretativa ao músico que se dedica à música popular. Ele relata que sempre teve uma boa leitura e que mesmo estudando de forma inadequada possuía uma boa qualidade sonora, mas ao mesmo tempo não possuía base técnica, diferentemente, por exemplo, de um aluno que estuda há dois anos de forma correta e já possui, talvez ainda de forma elementar, uma boa respiração, articulação e digitação. Alex relata que o professor Heleno lhe disse uma frase que o fez refletir:

Aluno: Que nunca havia encontrado um aluno como eu... em que sentido? Que sabe muita coisa, e ao mesmo tempo não sabe nada, entendeu? Que sabe muita coisa [...] mas não tem uma base. E o mais interessante dele é que ele falou para mim: Ó, me dá uma semana que eu vou estudar....

Entrevistadora: Estudar o que?

Aluno: Estudar pra vim pra aula comigo, tipo... esse aluno aqui eu tenho que tratar ele assim... entendeu? A partir daí eu comecei a pensar... então, se eu estou me formando para professor, como vai ser minha maneira de ensinar? Aquilo ali foi um impacto muito grande pra mim, porque assim.... fulano é assim e ele está precisando disso aqui....ele meio que abriu um leque no programa dele para solucionar e o mais interessante disso é que aquela situação, que vinha de anos, de defeitos, foi solucionada, no primeiro período, e hoje eu vejo como eu era e como eu estou. (ALEX, 20 abr. 2016)

A atitude do professor Heleno de pedir uma semana para estudar como iria montar as aulas de Alex mostra humildade e comprometimento com a aprendizagem do aluno. Vemos que o professor expôs que nunca havia trabalhado com alguém como Alex, e que por isso precisava estudar e repensar sua prática para planejar as aulas do aluno de forma adequada. Ao fazer isso, o professor respeitou as características individuais do aluno e ao mesmo tempo se preocupou em planejar estratégias que solucionassem os problemas técnicos que o aluno possuía. Na nossa concepção, a atitude do professor está em concordância com os pensamentos de Paulo Freire, pois este autor refletindo sobre esses aspectos disse:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática. (FREIRE, 2009, p. 64)

No relato do aluno é possível perceber, que o gesto crítico do professor de refletir sobre sua prática com o intuito de atender as necessidades específicas do aluno, além de

resolver os problemas técnicos do mesmo, também favoreceu o desenvolvimento de sua consciência crítica sobre o ser professor. Vale lembrar que, a disciplina investigada se encontra em um curso de Licenciatura, dessa forma, tal contribuição reflexiva é muito valiosa para a formação de educador do aluno. De acordo com Borém,

No ensino dos instrumentos musicais, canto e regência, o professor deve perceber as diferenças no ritmo de aprendizagem e nos diferentes significados da música para cada aluno e seus dilemas (como música erudita *versus* música popular), não atropelando os desníveis pontuais em cada um dos parâmetros que compõem a sua musicalidade e em cada expectativa e limites de seu desenvolvimento. (BORÉM, 2006, p. 48)

E foi essa a lição que o aluno Alex aprendeu com o professor Heleno nesse dia, e no decorrer de toda a disciplina, pois em outros momentos da entrevista, como mais a frente veremos, ele traz novamente essa ideia, mostrando como essa característica didática do professor lhe chamou a atenção. Por meio da pesquisa de campo, percebemos que o professor Heleno realmente trabalha de formas diferentes com cada aluno, e embora ele já possua um conteúdo programático a ser cumprido, ele faz adaptações ao mesmo de acordo com o desenvolvimento do aluno, sem perder o foco de aprendizagem de cada período do curso. Presenciamos, por exemplo, o professor Heleno liberando o aluno Márcio das aulas antes de terminar o período, porque o mesmo já havia apresentado todo o conteúdo proposto para o semestre que ele estava fazendo. Embora Márcio não tivesse a prática da improvisação a partir da leitura de cifras, ele já era graduado em saxofone erudito e já possuía uma boa técnica e leitura musical, o que fazia com que ele caminhasse um pouco mais rápido nos estudos. No caso dos alunos Marcos e Alex que cursavam o mesmo semestre da disciplina, nas aulas observadas de ambos, percebemos que com Alex o professor incluía um número maior de orientações especificamente direcionadas à prática da improvisação, por causa da grande ansiedade do aluno em obter essa habilidade.

Quanto ao aluno Israel, como dito anteriormente, identificamos no mesmo uma maior busca por se diferenciar do professor Heleno Feitosa. De maneira geral, Márcio, Fernando, Alex e Marcos disseram que se fossem ministrar a disciplina investigada, fariam de maneira semelhante ao professor. Fernando, por exemplo, nos disse: “Não do mesmo jeito porque assim, eu sou uma pessoa diferente, todo mundo tem sempre alguma coisa a acrescentar e etc. e tal. [...] mas eu ia pegar a essência do programa dele porque funcionou bem”. (FERNANDO, 02 dez. 2015) Israel em sua entrevista, no entanto, nos disse: “Eu entendo que o programa, o direcionamento é aquele mesmo, mas de repente uma

estruturação... [...] Eu só consigo pensar que eu faria alguma coisa diferente, já é o início”. (ISRAEL, 04 dez. 2015)

Com o aluno Israel, diante das respostas do mesmo e pelo fato dele ter iniciado seu estudo no saxofone com o professor Heleno Feitosa, presumimos que ele recebeu um maior número de incentivos do professor para desenvolver sua identidade individual como músico. Durante a realização de nossa pesquisa ele já estava perto de se formar e considerava o professor Heleno um ótimo orientador, mas estava sempre buscando sua própria identidade, o que consideramos um ponto muito positivo em um aluno que sempre teve aula de instrumento com o mesmo instrutor. Isso nos mostra autonomia de pensamento e nos faz lembrar da tão conhecida citação de Murray Schafer (1991, p. 286) de que “[...] o professor precisa trabalhar para sua própria extinção”, ou seja, o professor deve trabalhar para que o aluno aprenda e se torne independente dele. Não que o professor não trabalhasse isso nos outros alunos, mas como Israel estava há mais tempo tendo aula com ele, presumimos que Israel teve mais oportunidades de ser trabalhado nesse aspecto.

Em nossa interpretação dos dados, acreditamos que por Israel já ter alcançado certa maturidade profissional, e estar a tanto tempo estudando saxofone com o professor Heleno Feitosa, ele procurava se desvencilhar um pouco das práticas do professor para adquirir sua própria identidade profissional e não ser mera cópia. O professor Heleno, por sua vez, oferecia total liberdade para o aluno desenvolver sua autonomia nas aulas, mesmo que fosse a uma direção diferente da que ele inicialmente apontasse. Na aula que Israel trabalhou a música Havana, por exemplo, que foi sugerida por ele mesmo como repertório para seu recital de formatura, o professor disse um determinado lugar para ele finalizar a música, porque o improvisado da mesma era muito longo e a harmonia sempre se repetia. Israel, no entanto, disse que gostaria que a finalização fosse em outro lugar mais a frente, porque gostava muito da cadência de Kenny G e o professor prontamente aceitou por perceber que o aluno muito se identificava com esse trecho.

Sobre essa questão do professor Heleno trabalhar de maneira diferente com cada aluno, consideramos importante trazer a explicação que o próprio professor nos deu durante a aula observada do aluno Fernando, depois que o mesmo realizou sua prova de fim de semestre.

Ai veja bem, Fernando é um cara que ele está no curso, [...] mas Fernando já é um cara profissional, [...] aí o que é que acontece? Apesar de a gente seguir um conteúdo [...] o professor tem que saber equilibrar essas coisas [...] eu não tenho necessariamente que ficar cobrando de Fernando coisas que ele já fez como instrumentista, tá entendendo? [...] se o professor não tiver esse

cuidado, o professor pode até afastar o aluno do curso. [...] então essa relação tem que ter, [...] porque se não não existe o respeito, que não é só o respeito do aluno pra o professor, mas o respeito do professor pro aluno também, a gente precisa entender essas coisas. [...] a vida, o contexto social em que ele está inserido, eu não posso querer que ele seja só o daqui da universidade, então tem toda uma história fora da universidade que ele traz pra dentro da sala de aula e que o professor tem que perceber, entendeu? Ao mesmo tempo tem um conteúdo, eu falo assim, Fernando, tem um conteúdo, estuda isso aqui e toque pra mim, ai ele vai estuda e toca pra mim, mas a partir do momento que isso acontece, acabou. [...] Então tem todas essas coisas que a gente precisa entender, e aí é de cada aluno. [...] eu tenho que me organizar com todo mundo eu não posso pronto, o objetivo é esse e a meta é essa. Eu não posso querer que todo mundo siga exatamente esse caminho que eu imaginei pra eles, eu não posso [...] obrigar todo mundo a seguir esse caminho sem considerar a história de cada um, eu tenho que considerar a história de cada um. Se não eu não vou conseguir me relacionar com meus alunos, como é que eu... (risos) aí fica difícil tá entendendo? Se o professor não consegue se relacionar com os alunos como é que ele vai conseguir fazer que os alunos absorvam alguma coisa [...] (COSTA FILHO, 02 dez. 2015)

A única aula observada do aluno Fernando foi a que teve o trecho descrito acima. Vemos que o professor em sua fala, evidencia a questão de considerar o contexto social dos alunos, lembrando do respeito que é necessário ter sobre a vida deles. De acordo com Paulo Freire,

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 2009, p. 64)

Sendo assim, como dito por Paulo Freire e exemplificado pelo professor Heleno Feitosa, para respeitar o aluno é preciso levar em consideração os saberes que ele já possui. Na nossa concepção, um trabalho educativo guiado por esse pensamento facilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte do aluno, tendo em vista que o professor procura adaptar seu conteúdo programático à vivência do mesmo. No caso de Fernando, ele era um aluno que já possuía uma base musical ampla, a qual já continha vários dos conteúdos trabalhados pelo professor na disciplina e por isso não era necessário o professor ficar repassando os mesmos em aula. Fernando já havia apresentado todo o material do semestre antes de começar a greve e por isso, nesse segundo momento das aulas, só veio para fazer a prova, a qual realizou com total destreza.

Como é dito pelo professor Heleno Feitosa, o respeito também é necessário para que haja uma boa comunicação entre professor e aluno. Sem uma boa comunicação o aluno não

terá como aprender, pois o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio da comunicação, seja ela falada, gestual, pelos exemplos musicais utilizados em aula e/ou pela afetividade entre os envolvidos. Sem o desenvolvimento da aprendizagem o aluno poderá com o tempo se frustrar por sua falta de avanço nos estudos, podendo perder o interesse pelo curso, chegando até a se desligar do mesmo, como bem exemplificou o professor Heleno.

O aluno Alex também considera que aluno e professor precisam ter um bom relacionamento para um melhor desenvolvimento do aluno e na entrevista relata: “Quando eu vim pra cá e conheci Costinha, eu até brinco, foi paixão à primeira vista (risos)”. (ALEX, 20 abr. 2016) Concordamos com sua visão, e tendo em vista que na UFPB, as aulas das disciplinas de instrumento em todas as áreas se dão de forma individual, um bom relacionamento entre professor e aluno é uma condição indispensável para o bom andamento das aulas, e conseqüentemente do desenvolvimento de cada aluno.

Durante sua entrevista, Alex nos relatou que já teve aulas com excelentes saxofonistas, mas que não teve o esperado deles com relação ao conhecimento, que foi muito bom o período de convívio com eles, mas que faltava aos mesmos uma melhor metodologia de ensino. Quanto ao professor investigado ele diz: “A didática dele é muito boa, ele não quer se mostrar, tipo assim... ele quer fazer com que você toque. Se você observar as aulas de outros alunos... [...] ele trabalha o cara... específico, vai de acordo com o andamento dele”. (ALEX, 20 abr. 2016) Ao dizer isso, Alex confirma novamente a metodologia de trabalho individualizado que o professor Heleno adota para cada um de seus alunos.

Schafer (1991, p. 282) em seus relatos do livro *O ouvido pensante* diz que “O que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido”. Entendemos com isso que mesmo que o conteúdo seja muito importante para o aluno, a forma como o professor o aborda é muito mais decisiva na sua aprendizagem. Um conteúdo bem comunicado tem grande probabilidade de ser bem recebido e aprendido pelo aluno, e a melhor maneira de elaborar uma estratégia de ensino que alcance os sentidos do aluno é estabelecendo um relacionamento com o mesmo capaz de respeitar sua individualidade e conhecimentos anteriores.

Antes da aula citada acima de Fernando havíamos realizado a entrevista com o professor, e nela perguntamos o que ele fazia quando um aluno não conseguia desenvolver o material proposto para o semestre. Para esta pergunta o professor nos deu a seguinte resposta:

Bom, quando ele não consegue eu vejo o que é possível ele fazer e trabalho em cima daquilo, usando como critério o sistema de avaliação nosso, da universidade certo? E quando ele não vai no máximo que eu peço eu vejo o

mínimo que ele pode ir, que é o mínimo que está acima do critério de avaliação nosso, da universidade. Então se ele estiver abaixo, aí infelizmente ele vai ser reprovado, mas eu tento até ele ficar no limite, se ele responder até ali eu sigo em frente com ele entendeu? (COSTA FILHO, 02 dez. 2015)

Cada aluno responde de maneira diferente aos estímulos que lhe são dados para aprender e o professor Heleno procura identificar qual é o limite de cada aluno e insiste para que ele consiga alcançar esse extremo de aprendizagem. Como foi exemplificado no decorrer desse capítulo de análise, vimos o professor cobrando o estudo de seus alunos, pedindo para eles repetirem os exercícios na aula em que estavam tendo e/ou na aula seguinte que teriam, para que os mesmos obtivessem o melhor resultado possível do conteúdo trabalhado. O aluno Marcos, por exemplo, disse em entrevista: “Também se o aluno não estudar, não dá não, ele não passa você pra o próximo porque ele sabe que você não vai dar conta” (MARCOS, 04 dez. 2015). Então, diante de todos os dados obtidos em campo, percebemos que o professor procura desenvolver seu ensino de maneira equilibrada entre a vivência do aluno e os conteúdos proposto pela disciplina. Mas, além disso, também em concordância com as determinações do PPC do Curso de Licenciatura em Música, tendo em vista que o direcionamento de seu trabalho está em consonância com as orientações do mesmo.

Constatamos que mesmo com o professor trabalhando a partir das especificidades de cada aluno, ele não perde o foco da disciplina. Nas entrevistas todos os alunos descreveram sua organização de maneira semelhante, de acordo com o que está descrito nos Planos de Curso (ANEXO A) e com a sequência das aulas observadas. Fernando, por exemplo, relatou que no começo o professor trabalha a parte técnica com o intuito de corrigir os defeitos de digitação, respiração, postura, embocadura, afinação e escalas, considerando as escalas como o estudo essencial. Continuando seu relato ele diz que depois que o aluno passou por essa fase, o professor começa a parte improvisatória com a aplicação em músicas de diversos estilos, e cita como exemplo o choro, a bossa nova e o samba. No relato de Fernando foi possível ver claramente os dois eixos principais anunciados pelo professor, o nivelamento técnico dos alunos e o estudo do repertório voltado para a improvisação, comprovando que toda a disciplina caminha em harmonia com o que está previamente estabelecido.

Durante as entrevistas percebemos que devido às várias outras ocupações que os alunos possuem, nenhum deles têm uma rotina fixa de estudo, que delimite dias e/ou horas a serem utilizados com o objetivo de exercitar e assimilar o conteúdo trabalhado em sala. Mas, alguns deles nos relataram algumas características do processo de estudo realizado por eles. Márcio expôs a ordem em que ele estuda os conteúdos básicos da técnica improvisatória, que

são trabalhados em aula pelo professor Heleno. Ele disse que inicia seus estudos com as escalas já trabalhando aquecimento, depois acrescenta os intervalos, os arpejos incluindo o estudo do método *The II – V7 – I* de Jamey Aebersold e termina com os estudos de Eric Marienthal. O aluno Fernando explicou o caminho que ele utiliza para desenvolver a improvisação de uma música:

Aluno: Bom, eu pratico em casa, não regularmente como deveria [...] mas assim, eu sento e vou mastigar aquilo teoricamente, depois eu vou aplicar, compassadamente, sem pressa.

Entrevistadora: Você vai ler sobre?

Aluno: É. Eu procuro ler sobre, escutar e vou pro papel fazer. Eu estava estudando escalas, modos, aí eu sento e vou escrever as escalas e os modos e estudar e vê a parte teórica do acorde, do modo, de onde isso vem, pra onde vai, como colocar aqui. Então eu pego uma música e vou analisando acorde por acorde e vendo todas as escalas que cabe em cada acorde. Aí depois eu pego um computador que eu tenho a placa de áudio plugo o microfone e vou gravar, cada escala daquela, treinar pra ir escutar [...] e ver a que soa melhor, então quando eu vou improvisar eu já sei que escala colocar em que acorde. (FERNANDO, 02 dez. 2015)

Vemos que o processo de estudo descrito acima coincide com o trabalhado em sala pelo professor Heleno, mas também observamos que Fernando ainda vai além do que é proposto pelo professor. Fernando nos disse que antes de ingressar no curso já estudava improvisação, não da mesma forma que o professor Heleno, mas já procurava desenvolver a improvisação por meio da leitura das cifras. Então, acreditamos que por causa de sua experiência ele é tão aplicado nesse estudo. Fernando esclarece que esse procedimento de estudo demanda muito tempo, mas que como ele já possui uma boa base musical, não precisa passar muito tempo estudando harmonia, escalas e nem arpejos.

O aluno Alex relata que tem dias que não consegue pegar no instrumento para estudar e tem outros que estuda o dia todo. Quanto a esse aspecto ele diz que admira muito Luis Carlos, ex-aluno do professor Heleno, porque em três anos de convivência dividindo apartamento e trabalhando no quartel com ele, viu que o mesmo manteve a mesma rotina de estudo durante todo esse período. Dando alguns exemplos da rotina de estudo de Luis Carlos, Alex disse que ele de segunda a segunda acordava no mesmo horário, que dentro da rotina do quartel, nos intervalos entre uma atividade e outra, diariamente praticava seu instrumento. Alex também falou que Luis Carlos no apartamento, todos os dias colocava o fone de ouvido de dez horas e praticava só o dedilhado do saxofone até meia noite, e sempre com as mesmas frases: “Ó, se estiver te incomodando tu me fala” e Alex fazendo sempre as mesmas

perguntas: “Onde está o som?” E Luis Carlos sempre respondendo: “Está na minha mente”. (ALEX, 20 abr. 2016)

Alex explica que Luis Carlos era assim em tudo, inclusive no estudo dos textos do curso e que gostaria muito de ter essa determinação e organização, mas também salienta que hoje, mesmo sem uma rotina fixa, estuda de forma mais equilibrada. Ele diz que anteriormente estudava, por exemplo, as notas longas em toda a extensão do instrumento, depois os harmônicos e seguia para as escalas maiores, menores e todas as outras escalas que já tinha conhecimento fazendo seus arpejos, de forma que ao final tinha estudado tudo, mas não tinha resolvido tecnicamente nada. Hoje diz que faz de forma diferente, que já sabe quais são suas dificuldades e estuda especificamente elas para resolvê-las. Dessa forma, ele tem conseguido equilibrar sua técnica, mas mesmo assim relata que gostaria muito de ter uma rotina fixa de estudo.

Um ponto muito importante a ser observado na prática de estudo de Alex é o desenvolvimento da consciência de identificar quais dificuldades possui e estudar especificamente cada uma delas. Essa atitude é estimulada pelo professor, como vimos no tópico anterior, e permite ao aluno resolver seus problemas técnicos de forma mais objetiva e consequentemente de forma mais rápida. Aprender a remir o tempo de estudo é uma capacidade indispensável nos dias atuais, tendo em vista que a maioria das pessoas precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo e também administrar suas famílias. Infelizmente muitos alunos às vezes passam muito tempo estudando, mas pouco aprendem porque não sabem como estudar. Sendo assim, aprender a ser mais objetivo nos estudos é uma ferramenta importante para o avanço do estudante.

Também consideramos que ter uma rotina de estudo é algo que influencia muito no desenvolvimento do estudante, porque assim como entendemos que não é possível ir à academia um dia na semana e ter o mesmo desenvolvimento de quem vai todos os dias, não é possível estudar o instrumento apenas um dia na semana, mesmo que o dia todo, e ter o mesmo desenvolvimento de quem possui uma prática diária contínua. A mente e o corpo precisam de tempo para assimilar o conteúdo, dessa forma, o estudo diário, mesmo que em pequenos períodos de tempo, é a melhor solução para o aprendizado de um novo, e/ou a correção de um antigo conteúdo de forma consistente. Além disso, uma prática excessiva sem os devidos períodos de descanso pode causar estresse labial, muscular e dependendo dos níveis de esforço exigido, um estresse também mental, permitindo às vezes que o aluno internalize informações erradas por falta de tempo para reflexão.

“Em música, há a cultura de se pensar que quanto mais alguém pratica, melhor se torna. No entanto há limites físicos e psíquicos para a quantidade de prática.” (GALVÃO, 2006, p. 170). Dessa forma, é muito importante aprender como estudar. Rosa diz que (2010, p. 42) “O estudo é um trabalho de pesquisa, experimentação e planejamento, no entanto, para que isto ocorra de maneira eficiente ela (*sic*) deve ser conduzida (*sic*) pelo professor, o qual com sua experiência e conhecimentos possa (*sic*) auxiliar nessas descobertas.” No tópico anterior foi possível ver o professor orientando seus alunos sobre como estudar os exercícios, mostrando que ele também se preocupa com esse aspecto, de forma que, assim como Rosa (2010, p. 42, 43), acredita “[...] que o aspecto procedimental da prática mostra-se bastante relevante no conjunto de conhecimentos que o estudante de instrumento deve adquirir e construir”.

Acreditamos que ter uma rotina de estudo é algo muito importante para o estudante, mas consideramos que saber como estudar é imprescindível para seu desenvolvimento. Mesmo com os alunos não tendo uma rotina fixa de estudo, no decorrer das observações foi possível perceber que todos conseguem desenvolver e avançar em seu crescimento musical. Isso nos faz presumir que mesmo com o pouco tempo que possuem para estudar o instrumento, todos estudam o material proposto pelo professor seguindo suas orientações, de forma a remir o tempo e absorver bem os conteúdos. Isso comprova que os alunos estão aprendendo os assuntos que estão sendo trabalhados em sala, e estão assimilando as estratégias de estudo que são orientadas pelo professor Heleno Feitosa.

Nós também perguntamos aos alunos qual foi o aprendizado mais importante que eles tiveram na disciplina. O aluno Marcos nos disse que foi o desenvolvimento de sua sonoridade, Márcio, o estudo da improvisação e Fernando, o dos modos com a seguinte declaração:

Foi o estudo dos modos, porque eu já conhecia, estudava mas era aquela pincelada um pouco por cima, Costinha me trouxe de fato a conhecer a teoria a prática e a aplicação dos modos, então mudou foi um divisor de águas na minha improvisação... está sendo porque eu ainda estou praticando e estudando. (FERNANDO, 02 dez. 2015)

Vemos que os três alunos focaram em conteúdos técnicos trabalhados dentro da disciplina, que são muito importantes para um bom desenvolvimento de qualquer instrumentista. Mas, diferentemente deles, Israel apontando para o curso como um todo, falou sobre a vivência musical:

Eu acho que o mais importante pra mim na universidade, no sax, não foi o fato de estar estudando o sax, foi o fato do estímulo. Não sei se está dando pra entender o que eu quero dizer, [...] mais pelo fato de eu estar na graduação, pelo fato de eu estar aqui, então este estímulo pra mim é mais impactante. É mais importante do que as técnicas, porque as técnicas eu poderia fazer não sendo aqui em outro canto, claro aqui tem outro direcionamento, mas eu acho que o mais importante pra mim aqui foi primeiro o estímulo, segundo o quanto abriu a minha visão para o que que é ser um instrumentista, porque até então eu não tinha nada, eu não tinha tocado em canto nenhum, até então eu não tinha feito nada. Foi só entrar na universidade que eu conheci... eu conheci a música pra falar a verdade. Eu só tocava pra mim, pra Costinha, às vezes tocava pra família, às vezes tocava na igreja, mas era só isso, [...] Eu nunca fiquei escutando saxofonistas na minha formação de sax sabe, isso pra mim... quando eu entrei na universidade foi quando eu entrei nesse mundo e eu comecei a escutar esse tipo de coisa que a galera escuta já nas bandas de música, eu acho que o que mais me acrescentou no curso não foi estar dentro da disciplina de sax, mas foi o que a disciplina de sax me proporcionou a fazer, como tocar na *big band*, que pra mim foi a melhor coisa que me aconteceu como instrumentista foi estar dentro da *big band*, da Rubacão *Jazz* sabe, a disciplina de sax me abriu os horizontes, Costinha foi que quase me obrigou a ir pra Rubacão, aí eu fui, porque ele já tinha essa visão e foi ele que abriu as portas pra eu ir, [...] (ISRAEL, 04 dez. 2015)

Israel foi muito claro em suas palavras, para ele o estar na universidade e conhecer o universo da música de forma mais abrangente foi a experiência mais importante que ele teve no curso. Ao ingressar em uma graduação de música o estudante tem aulas teóricas em grupo, aulas práticas individuais e em grupo, participa de grupos musicais e no caso do curso ser a Licenciatura, também desenvolve atividades de estágio lecionando em diferentes contextos educacionais. Todas essas atividades lhe dão a oportunidade de apreender e vivenciar a música e os diversos caminhos que a mesma pode oferecer ao instrumentista, assim como permite ao mesmo se relacionar com outros alunos, estabelecer vínculos e aprender em conjunto com eles, ampliando ainda mais suas perspectivas sobre o mundo musical. Essa ampla experiência é de suma importância, para que o instrumentista adquira uma formação musical abrangente. Diante disso, entendemos que para Israel, por ele ter tido uma experiência musical mais reservada, sua imersão nessa realidade foi um momento decisivo de sua formação, e por esse motivo, para responder nosso questionamento, ele se ateve à vivência musical que o estar cursando uma graduação em música lhe proporcionou.

Voltando a olhar para a disciplina, mas se distanciando dos aspectos técnicos, Alex nos responde sobre qual foi o aprendizado mais importante que ele teve da seguinte forma:

Aluno: Ser humano.

Entrevistadora: Como?

Aluno: Pelo jeito que ele se trata com o aluno, ele nunca se trata como um ser superior a você. Então assim, mais uma vez ele me ensinou que o professor, não precisa mostrar que toca muito pra poder o aluno respeitar entendeu? O jeito que ele trata os alunos... isso não é comigo não, é com todos. O jeito que ele trata os alunos, é como se ele já tivesse conhecido você há 50 anos atrás. Então assim, ele quebra vários protocolos [...]. (ALEX, 20 abr. 2016)

Nas aulas observadas, percebemos que o professor Heleno Feitosa é muito descontraído, e isso contribui para que seus alunos sintam-se à vontade para perguntar e se expressarem livremente, da mesma forma que contribui para que ambos desenvolvam um bom relacionamento. No final de uma das aulas do aluno Alex, por exemplo, para explicar aspectos interpretativos, o professor fez uma relação entre a construção de uma improvisação melódica e a construção de um diálogo. Para isso, começou a falar pequenas frases e tocar logo em seguida pequenos trechos musicais, exemplificando uma conversa entre duas pessoas. Ao fazer isso, ele começou a brincar falando frases engraçadas, gerando muitos risos entre ele e o aluno. Com isso, Alex brincou falando que, quando o professor está tocando muitas notas em um improviso, é semelhante ao momento em que o cliente fica nervoso em um bar e começa a quebrar os copos, as mesas etc., o que gerou ainda mais risos neste momento da aula. Ao agir dessa maneira descontraída, consideramos que o professor tira toda inibição que seus alunos possam ter e abre total espaço para eles se expressarem.

Paulo Freire (2009, p. 42) diz que “Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora [...]”. Quando Alex fala sobre a maneira que o professor “se trata” com seus alunos entendemos que o aluno se refere à humildade do mesmo, de tratar seus alunos de igual para igual respeitando-os como indivíduos que são. De acordo com Paulo Freire (2009, p. 33) “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. Aprender como tratar as pessoas, reconhecer suas diferenças e valorizá-las é um valor moral que deve ser ensinado em todos os níveis da educação, pois, assim como Mateiro (2003, p. 35) “[...] entendo que a formação musical é essencial; entretanto, o objeto da tarefa de qualquer professor, seja de música, matemática ou educação física, é a educação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as estratégias e os processos didático-pedagógicos, utilizados nas aulas de Saxofone (perfil popular), do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Para obter tal compreensão, os objetivos específicos foram identificar como o professor seleciona e organiza os conteúdos técnico-interpretativos do saxofone, identificar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo mesmo em suas aulas, e relacionar tais conteúdos e estratégias didático-pedagógicas ao processo de formação dos estudantes.

No decorrer do trabalho foi realizado uma pesquisa bibliográfica, a qual adotou como principal eixo interpretativo dos dados a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel, auxiliada pelas práticas de ensino e aprendizagem musical formal e informal. Além da revisão bibliográfica, também optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com o professor da disciplina e com seus alunos, bem como realizar observações participantes de algumas de suas aulas e uma pesquisa documental que analisou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e os Planos de Curso da disciplina investigada.

Devido à greve dos professores que ocorreu no período em que estávamos cursando nosso mestrado, nossa pesquisa de campo se deu em dois momentos, de forma que, no primeiro momento efetuamos 17 observações e no segundo 10 observações, somando ao todo 27 observações não participantes das aulas da disciplina Saxofone (perfil popular). Enquanto estávamos em campo, tivemos acesso aos documentos para a pesquisa documental e realizamos uma entrevista com cada um dos indivíduos investigados. Como no período de nosso trabalho o professor Heleno Feitosa estava lecionando para cinco alunos, seis entrevistas semi estruturadas foram realizadas, das quais quatro ocorreram no primeiro momento da pesquisa de campo e duas no segundo.

Durante o processo de análise dos dados, procurando responder nossos objetivos específicos de pesquisa, desenvolvemos nosso texto de análise baseado em três temáticas principais. Primeiramente tratamos dos conteúdos selecionados pelo professor através do tópico referente à *Organização prévia da disciplina*. Nele, discorremos sobre os conteúdos e os materiais didáticos escolhidos pelo professor, e sobre algumas das concepções pedagógicas adotadas pelo mesmo. Continuando com nossa análise, apresentamos a temática dos *Procedimentos metodológicos de ensino*, para tratar sobre as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo professor Heleno Feitosa durante suas aulas. Iniciamos esse ponto com o

subtópico *Trabalhando os conteúdos técnicos e interpretativos a partir do método de Eric Marienthal*. Nele nosso intuito foi exemplificar outros assuntos que são trabalhados na disciplina, além dos claramente expostos pelos Planos de Curso da mesma, e também elucidar a maneira como os mesmos são trabalhados pelo professor.

Ainda na segunda temática do trabalho, apresentamos o subtópico *Escalas e intervalos* expondo as diversas maneiras que esse conteúdo é trabalhado no decorrer da disciplina, e o subtópico *Improvisação*, apresentando o caminho metodológico escolhido pelo professor para desenvolver essa habilidade com seus alunos. Para finalizar a temática referente às estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo professor, desenvolvemos o subtópico *Outras observações metodológicas* pontuando alguns aspectos que não foram abordados nos subtópicos anteriores, com o intuito de melhor retratar o desenvolvimento da disciplina investigada. Finalizando nosso processo de análise, trazemos uma discussão referente às *Perspectivas de ensino e aprendizagem* apresentando algumas das concepções dos indivíduos envolvidos na pesquisa, de forma a esclarecer alguns pontos referentes à formação dos alunos na disciplina investigada.

Na elaboração da análise dos dados, foi constatado que o professor Heleno Feitosa organiza a estrutura dos conteúdos da disciplina em questão, em acordo com a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2001), mesmo não estando familiarizado com ela. No decorrer do Capítulo IV, apresentamos que o professor, adotou a sugestão metodológica da teoria da aprendizagem significativa, de organizar a disciplina substantivamente e programaticamente. Ou seja, ele identificou os temas mais gerais e depois incluiu os conteúdos específicos de maneira gradativa nesses temas. Ao fazer isso, de acordo com as orientações de Ausubel, o professor aproveita o princípio da organização sequencial, se beneficiando assim da ordem natural dos conteúdos da disciplina para facilitar a identificação de subsunçores e/ou pseudo subsunçores adequados à ocorrência da aprendizagem significativa, favorecendo também a ocorrência da diferenciação progressiva na mente do mesmo.

Observamos que o professor segue essa sequenciação, mas também adota o princípio da reconciliação integrativa dos conteúdos, pois em suas aulas ele sempre apresenta os novos conteúdos relacionando-os aos anteriormente aprendidos, com o intuito de mostrar como os mesmos se interligam. Além disso, no trabalho que o professor Heleno Feitosa realiza, ele sempre reapresenta o material estudado de maneiras diferentes e estimula os alunos a se manterem estudando conteúdos que não serão mais apresentados em sala, promovendo assim a consolidação dos conteúdos, como bem sugeriu Ausubel em sua teoria. Essa maneira de

trabalhar proporciona ao aluno uma aprendizagem contínua e sempre significativa, tendo em vista que todos os conteúdos sempre se relacionam entre si.

Na metodologia adotada pelo professor Heleno, também identificamos que o mesmo leva em consideração o contexto sociocultural do aluno, procurando desenvolver os conteúdos da disciplina de acordo com as especificidades de cada um. Essa característica é o principal princípio da teoria de Ausubel, e na nossa concepção, funciona como uma conexão entre todos os aspectos teóricos, práticos e de relacionamento entre os envolvidos da disciplina. Ao iniciar o trabalho com o material que já é familiar ao aluno, o professor facilita a ocorrência da aprendizagem significativa e também estabelece uma relação de respeito com seus alunos, tendo em vista que o professor os trata de forma individualizada. Como exposto no Capítulo IV, no prosseguimento dos semestres todo o trabalho se volta para apresentar os conteúdos e interligá-los por meio de estratégias diversas, de forma a proporcionar aos alunos uma contínua aprendizagem significativa.

Durante a pesquisa de campo, diversas estratégias didático-pedagógicas foram elucidadas, e observamos que o ensino do Saxofone dentro do contexto formal investigado ocorre permeado de práticas ditas formais e informais, as quais são moldadas a partir das especificidades de cada aluno. O professor Heleno organiza seu material metodológico, em uma sequência gradativa de conteúdos, do mais fácil para o mais difícil, como é sugerido pelas práticas formais de ensino, mais o repertório trabalhado é o de preferência dos alunos, como acontece nas práticas informais. Utilizando práticas formais e informais, o ensino e a aprendizagem do saxofone popular na UFPB ocorre com a utilização de partituras diversas, e pelo treino sem partitura das escalas e dos arpejos, que promovem a memorização técnica e auditiva de um campo harmônico e/ou da harmonia de uma música específica. Além disso, como sugerido nas práticas formais, o ensino na disciplina investigada se dá direcionado por um professor, mais com o mesmo estimulando o aluno a ter uma boa relação entre o tocar, o ouvir e o improvisar no decorrer da disciplina, aproveitando assim outra das práticas informais de aprendizagem da música.

Salientamos que não é possível descrever todos os detalhes das aulas observadas, e mesmo se fosse possível, eles não seriam suficientes para descrever fielmente esta realidade pedagógica, tendo em vista que fizemos apenas um pequeno recorte das práticas observadas. Contudo, diante de tudo que foi exposto neste trabalho, podemos concluir que as estratégias e os processos didático-pedagógicos, utilizados nas aulas de Saxofone (perfil popular) da Licenciatura em Música da UFPB, estão voltados para um trabalho gradativo, em que as concepções metodológicas do professor estão em concordância com os princípios da teoria de

Ausubel, mesmo que intuitivamente. Com isso, o trabalho desenvolvido pelo professor Heleno Feitosa oferece os subsídios necessários, para que seus alunos desenvolvam uma aprendizagem significativa, no estudo do saxofone popular dentro da academia. Essa aprendizagem acontece contextualizada com a realidade do músico popular, tendo em vista que durante as aulas, o professor utiliza estratégias formais e informais, com o intuito de propiciar uma consistente formação profissional a seus alunos.

Referências:

ALCÂNTARA NETO, Darcy. Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música; XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, 1., 15., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010, p. 164-173. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-DarcyAlcantara.pdf>> Acesso: 15 abr. 2015.

AMARAL, Emerson Alexandre. *O saxofone na música popular brasileira instrumental*. 2005, 61 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Música Popular Brasileira)-Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba – PR, 2005.

AMORIN, Bruno Barreto. *A trajetória do saxofone no cenário musical erudito brasileiro sob o enfoque do representacional*. 2012, 166 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2012. Disponível em: < https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/BRUNO_BARRETO_AMORIM.pdf > Acesso em: 20 dez. 2015.

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. *Significados da música popular: A Revista Weco, revista de vida e cultura musical (1928-1931)*. 2003, 78 f. Dissertação (Mestrado em História)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Estudo de caso do tipo etnográfico. In: _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005, p. 23-31.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus: 2010. Disponível em: < <https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2016.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. *Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais*. 1976, 109 f. Tese (Doutorado em ciências da educação)-Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação, Campinas- SP, 1976.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999, 406 f. Tese (Doutorado em Música) IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1999. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>> Acesso em: 04 maio 2015.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

AUSUBEL, David Paul. Prefácio à edição portuguesa. Prefácio. Apresentação da teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas. In: _____. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. Revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. Lisboa: Editora Plátano. 2000, ix-20.

BINDER, Fernando Pereira. 4.3.5 Instrumental. In: _____ *Bandas militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889*. 2006, 3 Vol. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, Barra Funda-SP, 2006. 1º Vol. 135 f. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95107/binder_fp_me_ia_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 jan. 2016

BOLLOS, Liliana Harb. Considerações sobre a música popular no ensino superior. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 27., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/081%20Liliana%20Harb%20Bolos.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2015.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 45-54, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CES Nº 1, de 27 de janeiro de 1999*. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Brasília, 1999a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12879-cursos-sequenciais-no-ensino-superior>> Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília 1999b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm> Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002*. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília 2002b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm> Acesso em: 10 maio de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 2/2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>> Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. *Instituições de educação superior e cursos cadastrados*. Sistema e-MEC: 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> acesso em: 21 jan. 2016.

BRASILEIRA, Dicionário Cravo Albin da Música Popular. *Saxofone*. 2002 – 2016. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/saxofone/dados-artisticos>> Acesso em: 20 fev. 2016.

CARVALHO, Pedro Paes de. O saxofone na *Belle Époque* brasileira- investigando relações entre história, identidades narrativas e conceitos de autenticidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3.; 2014, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2014. p. 619-631. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4632/4151>> Acesso em: 10 jan. 2016.

CAPISTRANO, Rodrigo. *Apostila sobre o saxofone*. Versão 06/08. Disponível em: <<https://rodrigocapistrano.mus.br/download/Apostila%20Completa.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2015.

CHAUTEMPS, Jean - Louis; KIENTZY, Daniel; LONDEIX, Jean-Marie. *El saxofón*. Tradução de Carles Lobo I Sastre. Barcelona: Labor, 1990.

COSTA FILHO, Heleno Feitosa. *O saxofone no ensino especializado de música de João Pessoa*. 2012, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 10, p. 89-104, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Katyucha.sax/Downloads/256-356-1-PB.pdf>> Acesso em: 11 out. 2011.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 23-35.

DUFFY, Brendan. Análise de evidências documentais. In: BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. 4º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 107-117.

FALHEIROS, Manuel. *A história do saxofone*. jul/2006. Disponível em: <<http://musicaeadoracao.com.br/25187/a-historia-do-saxofone/>> Acesso em: 20 jun. 2015.

FARIA SILVA, Juliana Rocha de. “*Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo*”: A prática docente de professores de piano popular do Centro de Educação Profissional-Escola de Música de Brasília (CEP/EMB). 2010, 168 f. Dissertação (Mestre em Música)-Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6978?mode=full> Acesso em: 28 mar. 2015.

FEICHAS, H. F. B. Música popular na educação musical. In: VIII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 8., 2008, Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM 2008, p. 1-7.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In: MATTOS, Ruben Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria (Org.). *Caminhos para análise das políticas de saúde*. Porto Alegre: Rede UNIDA,

2015, p.487-503. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf/view>> Acesso em: 7 dez. 2016.

FIGUEIREDO, Afonso Claudio Segundo de. *Improvisação no saxofone: a prática da improvisação melódica na música instrumental do Rio de Janeiro a partir de meados do século XX*. 2005, 191 f. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2005. Disponível em: <<http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/teses/afonso-claudio>> Acesso em: 28 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 65-92.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade – aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p. 9-59.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. *Revista de administração da universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Vol. 22, nº 2, p.169-174, 2006.

GIBBS, Graham. Escrita (transcrição e realização da transcrição). In: _____. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 28-35.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. v. 14, n. 50, Rio de Janeiro, 2006, p. 27-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2015.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro;

GONZÁLEZ, Juliana Pérez. *Da música folclórica à música mecânica: uma história do conceito música popular por intermédio de Mário de Andrade (1893-1945)*. 2012, 276 f. Dissertação (Mestrado em História Social)-Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-23072012-083606/pt-br.php>> Acesso em: 07 mar. 2015.

GREEN, L. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

GREEN, Lucy; WALMSLEY, Abigail. *Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3*. London: Paul Hamlyn Foundation, 2006. Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/0478-2006PDF-EN-03.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2015.

HOBBSAWM, Eric J. *História social do jazz*. Tradução de Angela Noronha. 12º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério (Org). *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia: ANPPOM, 2009, p. 167-185.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, 2007. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed17/revista17_artigo3.pdf> Acesso em: 12 out. 2014.

LAUDARES SILVA, Ricardo Costa. *Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música*. 2013, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)-Escola de Música da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-9GMQZP/ricardo_costa_laudares_silva_ensino_e_aprendizagem_de_improvisacao_em_um_curso_superior_de_musica.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 fev. 2016.

LAVILLE, Cristian; DIONE, Jean. Das informações à conclusão. In: _____ *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 197-231.

LEME, Luis Santiago Malaga. *Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri*. 2012, 104 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2012. Disponível em: <http://www.meloteca.com/teses/luis-leme_praticas-informais.pdf> Acesso em: 19 mar. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 69-95.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 65-74, 2004.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 33-38, 2003.

MARIENTHAL, Eric. *Comprehensive jazz studies e exercises*. Miami: Warner Bros, 1996.

MOREIRA, Marcos Antonio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: _____. *Teorias de aprendizagem*. 2º Ed. Ampl. São Paulo: E.P.U., 2014. p. 159-188.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINE, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MORITZ, Felipe Arthur. *Saxofone: reflexões sobre a aprendizagem e a prática deste instrumento*. 2003, 72 f. Monografia (Licenciatura em Educação Artística- Habilitação em Música)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2003. Disponível em: <<http://floripamusicos.free.fr/tcc.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

NEDER, A. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. *Per Musi*: Belo Horizonte, Revista Acadêmica de Música, n.22, p.181-195, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pm/n22/n22a15.pdf>> Acesso em: 31 mar. 15.

PENNA, MAURA. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 81-100.

_____. *Construindo o primeiro projeto em educação e música*. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: < <file:///C:/Users/Katyucha.sax/Downloads/464-1706-1-PB.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto alegre, v. 10, p. 99-107, 2004. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367>> Acesso em: 30 set. 2011.

_____. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. *Claves*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, n. 2, p. 87-98, 2006.

_____. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *Intermeio*: Revista de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande-MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, 2013. Disponível em: < <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/288>> Acesso em: 16 jun. 2014.

ROCHA, Rafael Beling. E pra quem não “tem o dom?”: reflexões sobre o conceito de talento e musicalidade e suas implicações para educação musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais...* ABEM, 2013. Disponível em: < [file:///C:/Users/KATIUXA/Downloads/E para quem nao tem o dom reflexoes sobr.pdf](file:///C:/Users/KATIUXA/Downloads/E_para_quem_nao_tem_o_dom_reflexoes_sobr.pdf) > Acesso em: 10 out. 2016.

ROSA, Renato Mendes. A prática deliberada e o planejamento do estudo do violão de alunos e professores de graduação em música. *Seção Estudos*, Uberlândia, ano 3, n. 6, p. 35-43, 2010.

SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário grove de música*. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Ed. Concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais ...* Belém: ABEM, 2000. 2000. p. 19-26.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, p. 52-62, 2006.

SCOTT JUNIOR, Rowney Archibald. *A música brasileira nos cursos de bacharelado em saxofone*. 2007, 2 Vol. Tese (Doutorado em Música)-Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2007. 1º Vol. 251 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9126/1/Tese%2520Rowney%2520Scott%2520parte%25201%2520seg.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2013.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SPIELMANN, Daniela. “*Tarde de chuva*”: A contribuição interpretativa de Paulo Moura para o saxofone no samba-choro e na gafeira, a partir da década de 70. 2008, 225 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2008. Disponível em: <http://www.meloteca.com/teses/daniela-spielmann_tardedechuva.pdf> Acesso em: 10 jan. 2016.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; LELA, Rita Amélia (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Nº 04/2004*. Estabelece a Base Curricular, para a Formação dos Cursos de Licenciatura. João Pessoa, 2004a. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Nº 34/2004*. Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a [Resolução Nº 39/99](#), deste Conselho e dá outras providências. João Pessoa, 2004b. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep342004.htm>> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 17/2005*. Cria o Curso de Licenciatura em Música, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 2005a. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2005/Rsep17_2005.pdf> Acesso em: 01 maio 2015.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 35/2005*. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campos I, desta Universidade. João Pessoa, 2005b. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2005/Rsep35_2005.htm> Acesso em: 01 maio 2015.

_____. *Projeto Político Pedagógico: curso superior de formação específica-música popular*. João Pessoa, 2008.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 58/2009*. Cria o Curso Superior em Música Popular, na modalidade Sequencial de Formação Específica, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, da UFPB. João Pessoa, 2009a. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep58_2009.pdf> Acesso em: 01 maio 2015.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 59/2009*. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso Superior de Música Popular, na modalidade Sequencial de Formação Específica do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 2009b. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep59_2009.pdf> Acesso em: 01 maio 2015.

_____. *Projeto Pedagógico: curso de licenciatura em música*. João Pessoa, 2009c. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/clm/index.php?option=com_content&view=article&id=9:plano-politico-pedagogico&catid=19:documentos&Itemid=22> Acesso em: 28 mar. 2015

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Nº 34/2009*. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Música, Modalidade Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. João Pessoa, 2009d. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep34_2009.pdf> Acesso em: 10 maio 2016.

_____. *EDITAL PRG Nº 12/2016: processo seletivo 2016*. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Katyucha.sax/Downloads/EDITAL%20-%20PSCE.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Escola de Música: Histórico*. 2010-2016a. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64> Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. *Escola de música: Bacharelado - Saxofone*. 2010 – 2016b. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=119%3Asaxofone&catid=36&Itemid=83> Acesso em: 26 mar. 2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Graduação em música*. Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica>> Acesso em: 26 mar. 2016.

VELLOSO, Rafael Henrique Soares. *O Saxofone no Choro-A introdução do saxofone e as mudanças na prática do choro*. 2006, 99 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2006. Disponível em: <http://www.meloteca.com/teses/rafael-velloso_o-saxofone-no-choro.pdf> Acesso em: 10 jan. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. Metodologia da observação. In: _____ *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 9-20.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes*. 2003, 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2003. Disponível em: <
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2424/000369554.pdf?sequence=1>>
Acesso em: 28 mar. 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; LELA, Rita Amélia (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.12 - n.2, 2012, p. 201-209.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Modelo da Carta de Apresentação entregue ao professor Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha).

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Ao professor Heleno Feitosa Costa Filho

Prezado professor;

Venho por meio desta, encaminhar a aluna Katyucha Góis da Silva, matrícula nº 2014120480, do curso de Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba para realizar coleta de dados em suas aulas de saxofone, por meio de observações não participantes e entrevistas semiestruturadas, com o auxílio de gravações em áudio e/ou vídeo.

A referida aluna fará a coleta de dados para a realização da pesquisa intitulada de *Estratégias e processos didáticos pedagógicos utilizados na disciplina de saxofone (perfil popular) da UFPB*. Esta pesquisa visa compreender as estratégias e os processos didático/pedagógicos utilizados pelo professor Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha), nas aulas de instrumento do Curso de Licenciatura em Música – habilitação saxofone (perfil popular) -, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

Nesse sentido, solicito permissão para a realização dessa atividade e me coloco à disposição para possíveis esclarecimentos. Agradeço a atenção dispensada para com nossa aluna.

Atenciosamente, João Pessoa, 13 de outubro de 2015.

Dr^a; Cristiane Maria Galdino de Almeida

Tel: _____

APÊNDICE B:

**Modelo do Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido entregue ao professor Heleno Feitosa
Costa Filho (Costinha).**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ declaro para os devidos fins, que, depois de devidamente esclarecido sobre os encaminhamentos da pesquisa, *Estratégias e processos didáticos pedagógicos utilizados na disciplina de saxofone (perfil popular) da UFPB* a ser desenvolvida pela mestranda Katyucha Góis da Silva, sob orientação da Prof^a Cristiane Maria Galdino de Almeida, para o Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, disponho-me livremente a participar da mesma.

Para tanto, concordo em ser observado/gravado em áudio e/ou vídeo durante as aulas que ministro na disciplina de saxofone (perfil popular) da UFPB, autorizando o uso desses dados, além dos dados recolhidos em entrevistas e depoimentos concedidos por mim para os fins desta pesquisa, os quais também serão gravados em áudio e/ou vídeo.

Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão assim que desejar. Desse modo, autorizo a publicação integral e/ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. No caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora no telefone: _____ ou no e-mail:

Nestes termos concordo em participar desse estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____

APÊNDICE C:

**Modelo do Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido entregue aos alunos do professor Heleno
Feitosa Costa Filho (Costinha).**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ declaro para os devidos fins, que, depois de devidamente esclarecido sobre os encaminhamentos da pesquisa, *Estratégias e processos didáticos pedagógicos utilizados na disciplina de saxofone (perfil popular) da UFPB* a ser desenvolvida pela mestranda Katyucha Góis da Silva, sob orientação da Prof^a Cristiane Maria Galdino de Almeida, para o Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, disponho-me livremente a participar da mesma.

Para tanto, concordo em ser observado/gravado em áudio e/ou vídeo durante minhas aulas na disciplina de saxofone (perfil popular), com o professor Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha), autorizando o uso desses dados, além dos dados recolhidos em entrevistas e depoimentos concedidos por mim para os fins desta pesquisa, os quais também serão gravados em áudio e/ou vídeo.

Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão assim que desejar. A pesquisadora Katyucha Góis da Silva também certificou-me de que meu nome ficará anônimo. Desse modo, autorizo a publicação integral e/ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. No caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora no telefone: _____ ou no e-mail:

Nestes termos concordo em participar desse estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local: _____ Data: _____

APÊNDICE D:

Roteiro da entrevista semiestruturada realizada ao professor Heleno Feitosa Costa Filho (Costinha).

Roteiro de entrevista semiestrutura (professor)

- 1° Conte-me um pouco de sua trajetória musical.
- 2° Qual o objetivo final da disciplina saxofone (ênfase popular)?
- 3° Como está estruturado o programa da disciplina? Qual o objetivo de cada semestre?
- 4° Por qual motivo o senhor resolveu abrir essa disciplina?
- 5° Fale um pouco sobre a escolha do material proposto, qual o objetivo de estudo de cada um?
- 6° Quais são os critérios para a escolha ou não de uma música para tocar na sala?
- 7° Quando um aluno não consegue desenvolver o material proposto para o período, o que o senhor faz?
- 8° Por que o senhor considera importante um saxofonista improvisar?
- 9° Por que é importante ao saxofonista estudar jazz?
- 10° O senhor percebe o que os alunos consideram da estruturação da disciplina?
- 11° Como o senhor procura trabalhar a linguagem musical dos diferentes estilos?
- 12° Qual seu objetivo ao tocar junto e para o aluno?
- 13° O senhor já leu sobre D. P. Ausubel? Se leu, o que o senhor sabe sobre ele?

APÊNDICE E:

**Roteiro da entrevista semiestruturada realizada aos
alunos do professor Heleno Feitosa Costa Filho
(Costinha).**

Roteiro de entrevista semiestrutura (Aluno)

1º Conte-me um pouco de sua trajetória musical.

2º Por que você escolheu fazer o curso de saxofone popular?

3º Quais são suas expectativas ao fazer o curso de saxofone? Você tem alcançado suas expectativas? As aulas tem ajudado você a alcança-las?

4º O que você acha do programa da disciplina?

5º Você tem alguma sugestão para melhorar a disciplina?

6º Você considera que o curso de saxofone popular prepara o saxofonista técnica e interpretativamente tanto quanto no curso de saxofone erudito?

7º Você considera o estudo do método de Erick Marienthal importante? Por quê? Que objetivo você espera alcançar no estudo desse método?

8º Como você considera que tem sido seu desempenho nas aulas? Qual foi seu aprendizado mais importante?

9º Como é sua prática de estudo?

10º Como você descreveria a organização do programa, ou seja, a ordem dos conteúdos e seus objetivos?

11º Se você professor dessa disciplina, como você a ministraria?

12º Você já tinha contato com o estudo do improviso antes de ingressar no curso?

ANEXOS

ANEXO A:

Planos de Curso da disciplina saxofone (perfil popular) da Universidade Federal da Paraíba.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) I	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2014.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
Introdução aos aspectos fundamentais da performance do instrumento, compreendendo suas concepções técnicas e estruturais através da interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos visando à formação do intérprete solista e/ou músico para os diversos conjuntos musicais.

OBJETIVO(S)
Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo de Escalas e Arpejos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maiores e Menores (harmônica e melódica) - Pentatônicas Maiores. <p>Estudo de Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ZINN, Daniel: <i>practice regimen</i> – Pág. 2 a 5.

NIEHAUS, Lennie. *Intermediate jazz conception for saxophone* vol.2. Pág. 23 a 28

Estudo de Repertório:

- Peças do repertório da música popular brasileira de diversos estilos.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Aulas individuais
- Aulas expositivas
- Apreciação de Cds

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro
- Estante de partitura
- Aparelho de Som
- Cds
- Computador
- Utilização de play Alongs

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Prova Prática em Sala

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

ZINN, Daniel: *practice regimen*. By Dannewitz, 1997.

NIEHAUS, Lennie. *Intermediate jazz conception for saxophone* vol.2.
PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-
U.S.A.

AEBERSOLD, Jamey: *Bossa nova for instrumentalists & vocalists VOL.31. PLAY-A-LONG Book & Recording Set. COPYRIGHT, 1984.*

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.*

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 1: Pixinguinha e Benedito Lacerda. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2010.*

Bibliografia complementar

Londeix, Jean Marie – *Exercises Mecaniques vol 1*, Paris. Editions Henri Lemoine.

Klosé, H- *Método Completo para Saxofones*. Ed. Ricordi Brasileira

Mule, Marcel – *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude.*
PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-
U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
 Departamento de Música
 Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) II	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento I.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos seqüentes ao instrumento I.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo de Escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menores (harmônica e melódica) - Pentatônicas Menores - Pentatônica Blue

Estudo de Métodos:

- ZINN, Daniel: *practice regimen* – Pág. 6 a 11.

NIEHAUS, Lennie. *Intermediate jazz conception for saxophone* vol.2. Pág. 29 a 37

Estudo de Repertório:

- Peças do repertório da música popular brasileira de diversos estilos.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- **Aulas individuais**
- **Aulas expositivas**
- **Apreciação de Cds**

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- **Quadro**
- **Estante de partitura**
- **Aparelho de Som**
- **Cds**
- **Computador**
- **Utilização de play Alongs**

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Prova Prática em Sala

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

ZINN, Daniel: *practice regimen*. By Dannewitz, 1997.

NIEHAUS, Lennie. *Intermediate jazz conception for saxophone* vol.2.

PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.

AEBERSOLD, Jamey: *Bossa nova for instrumentalists & vocalists* VOL.31. PLAY-A-LONG Book & Recording Set. COPYRIGHT, 1984.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli*. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 1: Pixinguinha e Benedito Lacerda*. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2010.

Bibliografia complementar

Londeix, Jean Marie – *Exercises Mecaniques vol 1*, Paris. Editions Henri Lemoine.

Klosé, H- *Método Completo para Saxofones*. Ed. Ricordi Brasileira

Mule, Marcel – *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude*.

PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) III	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento II.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos seqüentes ao instrumento II.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo de Escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tons Interiros - Diminutas (Arpejos)

- Cromáticas em várias articulações

Estudo de Métodos:

NIEHAUS, Lennie. *Intermediate jazz conception for saxophone* vol.2. Pág. 38 a 46

MARIENTHAL'S, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. Capítulo 1 (Major Chord Scale exercises)

Estudo de Repertório:

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- Aulas individuais
- Aulas expositivas
- Apreciação de Cds

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro
- Estante de partitura
- Aparelho de Som
- Cds
- Computador
- Utilização de play Alongs

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Prova Prática em Sala

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

Marienthal's, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. WARNER BROS.

PUBLICATIONS 1996.

NIEHAUS, Lennie. *Intermediate jazz conception for saxophone vol.2.*
PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-
U.S.A.

AEBERSOLD, Jamey: *Bossa nova for instrumentalists & vocalists VOL.31.*
PLAY-A-LONG Book & Recording Set. COPYRIGHT, 1984.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli.* SCHOTT, Mainz,
Printed in Germany, 1987.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 2: Pixinguinha e Benedito
Lacerda.* SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2011.

Bibliografia complementar

NYSTROM, Todd; KERBER, Ron, *The Best of David Sanborn*, MCA MUSIC
PUBLISHING, COPYRIGHT, 1994.

Klosé, H, *Método Completo para Saxofones.* Ed. Ricordi Brasileira

Mule, Marcel , *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude.*
PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-
U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) IV	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento III.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos seqüentes ao instrumento III.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo e Análise de campo harmônico maior</p> <p>Estudo de Métodos:</p> <p>MERIENTHAL'S, Eric, <i>Comprehensive Jazz Studies e Exercises</i>. Capítulo II (Minor Chord Scale Exercises).</p>

AEBERSOLD, Jamey, Progression II – V – I (major)

Estudo de Repertório:

- Peças do repertório da música popular brasileira de diversos estilos.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- **Aulas individuais**
- **Aulas expositivas**
- **Apreciação de Cds**

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- **Quadro**
- **Estante de partitura**
- **Aparelho de Som**
- **Cds**
- **Computador**
- **Utilização de play Alongs**

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Avaliação em sala/Prova prática em público

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

Marienthal's, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. WARNER BROS. PUBLICATIONS 1996.

AEBERSOLD, Jamey: *The II – V – I Progression VOL.3*. PLAY-A-LON. COPYRIGHT, Printed in U.S.A 1974.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli*. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 2: Pixinguinha e Benedito Lacerda*. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2011.

Bibliografia complementar

NYSTROM, Todd; KERBER, Ron, *The Best of David Sanborn*, MCA MUSIC PUBLISHING, COPYRIGHT, 1994.

Klosé, H, *Método Completo para Saxofones*. Ed. Ricordi Brasileira

Mule, Marcel , *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude*. PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) V	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento IV.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos seqüentes ao instrumento IV.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo e análise do campo harmônico maior Estudo e análise do campo harmônico menor Estudo de Métodos:</p>

MERIENTHAL'S, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. Capítulo III (Unaltered Dominant Chord Scale Exercises).

AEBERSOLD, Jamey, Progression II – V – I (major)

AEBERSOLD, Jamey, Progression II – V – I (minor)

Estudo de Repertório:

- Peças do repertório da música popular brasileira de diversos estilos.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- **Aulas individuais**
- **Aulas expositivas**
- **Apreciação de Cds**

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- **Quadro**
- **Estante de partitura**
- **Aparelho de Som**
- **Cds**
- **Computador**
- **Utilização de play Alongs**

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Avaliação em sala/Prova prática em público

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

Marienthal's, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. WARNER BROS. PUBLICATIONS 1996.

AEBERSOLD, Jamey: *The II – V – I Progression* VOL.3. PLAY-A-LON. COPYRIGHT, Printed in U.S.A 1974.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli*. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 2: Pixinguinha e Benedito Lacerda*. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2011.

Bibliografia complementar

NYSTROM, Todd; KERBER, Ron, *The Best of David Sanborn*, MCA MUSIC PUBLISHING, COPYRIGHT, 1994.

Klosé, H, *Método Completo para Saxofones*. Ed. Ricordi Brasileira

Mule, Marcel , *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude*. PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) VI	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento V.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos seqüentes ao instrumento V.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo e análise do campo harmônico menor Estudo de Métodos: MERIENTHAL'S, Eric, <i>Comprehensive Jazz Studies e Exercises</i>. Capítulo IV</p>

(Melodic Minor Scale Exercises).

AEBERSOLD, Jamey, Progression II – V – I (major)

AEBERSOLD, Jamey, Progression II – V – I (minor)

Estudo de Repertório:

- Peças do repertório da música popular brasileira de diversos estilos.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- **Aulas individuais**
- **Aulas expositivas**
- **Apreciação de Cds**

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- **Quadro**
- **Estante de partitura**
- **Aparelho de Som**
- **Cds**
- **Computador**
- **Utilização de play Alongs**

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Avaliação em sala/Prova prática em público

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

Marienthal's, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. WARNER BROS. PUBLICATIONS 1996.

AEBERSOLD, Jamey: *The II – V – I Progression VOL.3*. PLAY-A-LON. COPYRIGHT, Printed in U.S.A 1974.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli*. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 2: Pixinguinha e Benedito Lacerda*. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2011.

Bibliografia complementar

NYSTROM, Todd; KERBER, Ron, *The Best of David Sanborn*, MCA MUSIC PUBLISHING, COPYRIGHT, 1994.

Klosé, H, *Método Completo para Saxofones*. Ed. Ricordi Brasileira

Mule, Marcel , *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude*. PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) VII	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento ou canto através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento/Canto VI. Revisão do repertório estudado visando o Recital/Concerto de conclusão do Curso.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar e revisar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos estudados, seqüentes ao instrumento VI.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo de Métodos: MERIENTHAL'S, Eric, <i>Comprehensive Jazz Studies e Exercises</i>. Capítulo V</p>

(Diminished Chord Scale Exercises).

Estudo de Repertório:

- Revisão do repertório estudado
- Ampliação de peças do repertório para o saxofone, visando a preparação do recital de conclusão de curso.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- **Aulas individuais**
- **Aulas expositivas**
- **Apreciação de Cds**

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- **Estante de partitura**
- **Aparelho de Som**
- **Cds**
- **Computador**
- **Utilização de play Alongs**

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Avaliação em sala/Prova prática em público

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

Marienthal's, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. WARNER BROS. PUBLICATIONS 1996.

ARAÚJO, Severino, *Clássicos do Choro Brasileiro 1ª Edição*. Global Choro Music Brasil Produções Artísticas. São Paulo – SP. Brasil 2008.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli*. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.

AEBERSOLD, Jamey. *The Magic of Miles Davis volume 50*. Copyright. Printed in U.S.A 1994.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 2: Pixinguinha e Benedito Lacerda*. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2011.

Bibliografia complementar

NYSTROM, Todd; KERBER, Ron, *The Best of David Sanborn*, MCA MUSIC PUBLISHING, COPYRIGHT, 1994.

AEBERSOLD, Jamey. *Duke Ellington Volume 12*. Copyright. Printed in U.S.A 1978.

BECKER, Zé Paulo. *Pra Tocar na Roda*. Copyright. Rio de Janeiro 2006.

Mule, Marcel , *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude*. PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de Música
Curso Licenciatura em Música

PLANO DE CURSO

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
INSTRUMENTO(Saxofone Popular) VIII	30horas		
DEPARTAMENTO			
MÚSICA			
CURSO			ANO/SEMESTRE
LICENCIATURA EM MÚSICA			2013.2
PROFESSOR			
HLENO FEITOSA COSTA FILHO			

EMENTA
<p>Aprimoramento da técnica da performance do instrumento através do estudo e interpretação de obras de diferentes gêneros, estilos e períodos; aprimoramento artístico para a interpretação do repertório específico desenvolvido em nível seqüente ao Instrumento VII. Revisão do repertório estudado visando o Recital/Concerto de conclusão do Curso.</p>

OBJETIVO(S)
<p>Apresentar novos aspectos relativos ao estudo do saxofone através dos estudos aplicados a sua técnica no instrumento, bem como ampliar e revisar o seu conhecimento de repertório solista e/ ou de conjuntos musicais diversos estudados, seqüentes ao instrumento VII.</p>

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Estudo de Métodos: MERIENTHAL'S, Eric, <i>Comprehensive Jazz Studies e Exercises</i>. Capítulo VI</p>

(Pentatonic and Blues Scale Exercises).

Estudo de Repertório:

- Revisão do repertório estudado
- Ampliação de peças do repertório para o saxofone, visando à preparação do recital de conclusão de curso.

METODOLOGIA/ATIVIDADES DIDÁTICAS

- **Aulas individuais**
- **Aulas expositivas**
- **Apreciação de Cds**

ESTRUTURA(S) DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS

- **Estante de partitura**
- **Aparelho de Som**
- **Cds**
- **Computador**
- **Utilização de play Alongs**

AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Assiduidade; verificação do nível de aprendizagem do conteúdo estudado; Verificação do domínio técnico/interpretativo do repertório trabalhado; participação em sala de aula com dúvidas e questionamentos acerca do conteúdo visto.

Instrumentos de avaliação: Avaliação em sala/Prova prática em público

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

Marienthal's, Eric, *Comprehensive Jazz Studies e Exercises*. WARNER BROS. PUBLICATIONS 1996.

ARAÚJO, Severino, *Clássicos do Choro Brasileiro 1ª Edição*. Global Choro

Music Brasil Produções Artísticas. São Paulo – SP. Brasil 2008.

Von, Bearbeitet; Both, Heinz. *Moderne Saxophon-Soli*. SCHOTT, Mainz, Printed in Germany, 1987.

AEBERSOLD, Jamey. *The Magic of Miles Davis volume 50*. Copyright. Printed in U.S.A 1994.

SÉVE, Mário; GANC, David. *Choro duetos vol. 2: Pixinguinha e Benedito Lacerda*. SãoPaulo: Irmãos Vitale, 2011.

Bibliografia complementar

NYSTROM, Todd; KERBER, Ron, *The Best of David Sanborn*, MCA MUSIC PUBLISHING, COPYRIGHT, 1994.

AEBERSOLD, Jamey. *Duke Ellington Volume 12*. Copyright. Printed in U.S.A 1978.

BECKER, Zé Paulo. *Pra Tocar na Roda*. Copyright. Rio de Janeiro 2006.

Mule, Marcel , *Games et arpeges vol. 2*, Paris. Ed. Alphonse Leduc

NIEHAUS, Lennie. *Jazz conception for saxophone -20 Jazz Etude*. PUBLISHED BY: TRY PUBLISHING COMPANY. Hollywood, California-U.S.A.

ANEXO B:

**Estudo 1 e 2 da sequência de exercícios escolhida
pelo professor Heleno Feitosa do método
Intermediate jazz conception for saxophone Vol. 2 de
Lennie Niehaus**

ETUDE #1

The image displays a musical score for 'ETUDE #1' on page 23. The score is written for a single melodic line in treble clef, common time (C). It consists of ten staves of music. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and slurs. There are several accents (^) and dynamic markings (p, mf, f) throughout the piece. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is common time. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

ETUDE #2

The musical score for 'ETUDE #2' on page 24 is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The piece consists of ten staves of music. The first staff begins with a repeat sign and a first ending bracket. The second staff continues the melodic line. The third staff features a first ending bracket followed by a second ending bracket. The fourth staff contains a melodic line with various accidentals. The fifth staff includes a triplet of eighth notes. The sixth staff continues the melodic development. The seventh staff features a melodic line with accents. The eighth staff contains a melodic line with a triplet. The ninth staff continues the melodic line. The tenth staff concludes the piece with a long melodic line and a fermata over the final note.

ANEXO C:**Progressões maiores do Volume 3 do método *The II*****– V7 – *I Progression* de Jamey Aebersold**

CONCERT KEY CHORD PROGRESSIONS

II/V7/I (All Major Keys)



12 musical staves, each showing a chord progression in a specific key. The keys are: 1. D major (D-, G7, CΔ), 2. E major (E-, F7, BbΔ), 3. F major (Bb-, Eb7, AbΔ), 4. G major (Ab-, Db7, GbΔ), 5. A major (F#-(Bb-), B7, EΔ), 6. B major (E-, A7, DΔ), 7. C major (Eb-, Ab7, DbΔ), 8. D major (Cb-(Db-), F#7, BΔ), 9. E major (B-, E7, AΔ), 10. F major (A-, D7, GΔ), 11. G major (G-, C7, FΔ), 12. A major (F-, Bb7, EbΔ).

ANEXO D:

Progressões menores do Volume 3 do método *The II*

– *V – I Progression* de Jamey Aebersold

CONCERT PROGRESSIONS

RANDOM II/V7 PROGRESSIONS



Handwritten musical notation for 12 different II/V7 chord progressions. Each progression is shown on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The notation includes chord symbols above the staff and rhythmic patterns of eighth notes below. The progressions are:

- 1. C- → F7 → C- → F7
- 2. Bb- → Eb7 → Bb- → Eb7
- 3. E- → A7 → E- → A7
- 4. D- → G7 → D- → G7
- 5. Ab- → Db7 → Ab- → Db7
- 6. B- → E7 → B- → E7
- 7. A- → D7 → A- → D7
- 8. G- → C7 → G- → C7
- 9. Eb- → Ab7 → Eb- → Ab7
- 10. F#- → B7 → F#- → B7
- 11. F- → Bb7 → F- → Bb7
- 12. C#- → F#7 → C#- → F#7

At the bottom right of the page, there is a circled number 1 and the letters "BD".

ANEXO E:

Partitura da música *WAVE*

Wave

(Vou Te Contar)

SIDE 1/TRACK 3
PLAY 4 CHORUSES

Words and Music by Antonio Carlos Jobim



$\text{♩} = 144$ (8 bar Drum intro) D^{Δ} $Bb^{\Delta 7}$ $A-$ $D7$

G^{Δ} $G-$ $F^{\#7}$ $B7$ $B-$ $E7$

$Bb7$ $A7+9$ $D-$ $G7$ $D-$ $G7$ $D-$ $G7$ $G-$ 3

$C7$ 3 $(A-)$ $(A-)$ $F-$ $Bb7$ 3

Eb^{Δ} E^{Δ} $A7+9$ D^{Δ} $Bb^{\Delta 7}$ $A-$

$D7$ G^{Δ} $G-$ $F^{\#7}$ $B7$

$B-$ $E7$ $Bb7$ $A7+9$ $D-$ $G7$ $D-$ $G7$ Φ

SOLO D^{Δ} $Bb^{\Delta 7}$ $A-$ $D7$ G^{Δ} $G-$ $F^{\#7}$ $B7$

$B-E7$ $Bb7$ $A7+9$ $D-G7$ $D-G7$ $D-G7$ $G-$ $C7$ F^{Δ} F^{Δ} $(A-)$ $(A-)$

$F-$ $Bb7$ Eb^{Δ} E^{Δ} $A7+9$ D^{Δ} $Bb^{\Delta 7}$ $A-$ $D7$

G^{Δ} $G-$ $F^{\#7}$ $B7$ $B-E7$ $Bb7$ $A7+9$ $D-G7$ $D-G7$ Φ

Φ $D-G7$ || || **ETC. AND GRADUAL FADE OUT**

ANEXO F:

Solo escrito pelo professor Heleno Feitosa baseado na harmonia da primeira parte do choro Confusão

Handwritten musical score on a spiral notebook page. The page contains four staves of music. The top staff is a guitar chord progression with chords: E, Am, (Horn D A7(9b)), Dm, Dm, Am, B. The second staff has chords: E, (Horn D A7(9b)), Am, (Horn D A7(9b)), Dm, Dm, Am. The third staff has chords: F7, E7, Am. The bottom staff is a melodic line. There are handwritten notes and corrections throughout the score.

ANEXO G:
Partitura da música Copo D'água

Copo D'água

Léo Meira

