



A prática musical coletiva

Rosemyriam Cunha*

Resumo

Este estudo investigou a prática musical coletiva sob a perspectiva de autores que consideram a música uma ação humana. Participaram da pesquisa dois grupos: uma banda instrumental e um coro. A metodologia constou da observação de ensaios e de entrevistas individuais semiestruturadas. O material foi analisado por meio da técnica da análise do discurso que revelou a complexidade do espaço do fazer musical coletivo no qual, além da produção da música, objetivo primordial do grupo, outros aspectos como os sociais, cognitivos e afetivos, compõem o universo relacional que se estabelece quando as pessoas se reúnem para fazer música.

Palavras-chave

Prática musical coletiva – Trajetória de vida – sociabilidade – afetividade – cognição.

Abstract

This study investigated collective music-making from the perspective of authors who considered music as a human action. Two the collective musical groups were involved in this research: an instrumental band, and a choir. Structured observations and semistructured interviews with individuals were used as methodology to gather data. The material was analysed through speech analysis techniques which revealed the complexity of music-making setting where, besides music production, the major goal of the groups, some other social, cognitive, and affective aspects took part of the relationships among people whenever they gather to make music together.

Keywords

Collective making-music – course of musical life – sociability – emotion - cognition

O fazer musical e seu produto, a música, estiveram presentes nos cenários da história humana de tal forma que essa atividade¹ pode ser considerada uma dimensão de memória e de afirmação da construção cultural humana. Isso porque, como elemento constituinte da vida, a música guarda nos detalhes da sua construção um relato de sua época, e, ao mesmo tempo, revela a capacidade das pessoas de recriar e simbolizar os eventos da realidade em diferentes formas de expressão, neste caso, a sonora.

* Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: rose05@uol.com.br.

Artigo recebido em 19 de agosto de 2013 e aprovado em 20 de novembro de 2013.

¹ Atividade: sob a perspectiva de Teplov (1977), a arte é uma ocupação humana, uma ação processual que propicia o desenvolvimento da consciência, da autoconsciência e das capacidades ligadas à sensação, percepção, imaginação e à comunicação.



Uma questão presente quando se estuda o contexto do fazer musical, é a compreensão dos aspectos sociais e pessoais que permeiam essa prática. Pela perspectiva sociocultural e bem próxima ao pensamento de Vygotsky, “um processo inteiramente social” proporciona oportunidades para que as pessoas se apropriem dos conhecimentos de sua cultura (Freitas, 2006, p. 104). Esse relacionamento acontece em interações nas quais as pessoas compartilham saberes. Assim, o fazer musical resultaria da reelaboração e da execução de elementos sonoros, rítmicos e harmônicos apropriados em interações sociais prévias. Uma manifestação musical revelaria, então, o repertório de saberes que foram adquiridos na coletividade e ao mesmo tempo, uma visão pessoal de como organizar e comunicar esses conteúdos em uma estrutura musical.

O sociólogo, Peter Martin, também defendeu a noção de que, ao produzir música, as pessoas revelam muito de si e de sua sociedade, uma vez que a arte dos sons “é criada e executada por pessoas reais e concretas em lugares e épocas particulares” (1995, p. 7). O mesmo autor defendeu que a individualidade, no seio de uma determinada coletividade, não deve ser ignorada.

É certo que o aprendizado musical na cultura ocidental demanda muitas horas de prática isolada. “A ênfase pedagógica é no desenvolvimento individual... o estudo é solitário, a relação professor-aluno é muito próxima” (Hikiji, 2006, p. 236). Porém, a interpretação de uma peça aproxima-se do coletivo pelo constante diálogo com o pensamento do compositor, pela observação e imitação das maneiras de outros intérpretes, além do convívio com professores e colegas em disciplinas teóricas e possíveis ensaios. Quando se trata de tocar ou cantar em conjunto, banda ou coro, essa relação interpessoal se intensifica e acontece em meio a uma multiplicidade de trocas de aspectos não musicais que, mesmo sem serem nomeadas ou percebidas pelos integrantes, compõem o *locus* de socialização de bens culturais. Dessa forma, fica evidente a presença de aspectos sociais e também dos pessoais no espaço do fazer musical em conjunto.

O fazer musical é “multidimensional”, nas palavras do educador musical David Elliot (2005, p. 6). A filosofia “praxialista”, por ele defendida, integra as noções de que a música é o resultado da ação de pessoas engajadas em tocar, escutar, improvisar e compor. A ação musical, nessa perspectiva, desencadeia processos interconectados de significação que envolvem aspectos da cognição e da afetividade relacionados com o contexto social e cultural de ouvintes e produtores.

Essa ideia de complexidade inerente ao fazer musical também foi defendida pelo professor Edward Said. A partir do conceito de inter-relação, ele viu a necessidade de vincular a emoção intuitiva com o pensamento lógico para o entendimento do “todo relacionado” que se expressa na música. No conjunto de seus postulados, a música foi entendida como uma atividade que ocorre em determinado entorno so-



cial e cultural, mas também “se trata de uma arte cuja existência se baseia, sem dúvida alguma, em uma interpretação, recepção ou produção individual” (Said, 2007, p. 22).

A complexidade que caracteriza o fazer musical parece que se amplifica quando essa prática acontece em grupo. Small (1998) considerou ser a música uma arte coletiva. Sua perspectiva destacou que os acontecimentos musicais são desdobramentos das relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas no evento, desde o intérprete, até o vendedor de entradas. Por essa via, o fazer musical se torna uma ação composta, complexa, derivada de diferentes fazeres e interações. A produção musical coletiva torna-se assim uma totalidade resultante de diferentes iniciativas.

Percebe-se, portanto, daí ser a produção musical uma prática colaborativa que acontece no seio de um determinado ambiente histórico e cultural. Ao inserir-se no fazer musical, a pessoa constitui-se no sujeito de sua ação, um sujeito musicante. A música torna-se o produto do que é feito por ele e por aqueles que com ele compartilham da ação. Tocar, cantar, improvisar, compor e ouvir são, assim, ações praticadas por sujeitos cuja presença e atividade compõem um espaço (Santos, 1996) específico de interação.

As reflexões aqui apresentadas levam a considerar que a prática musical em grupo é uma atividade situada, contextualizada e essencialmente humana. Entende-se, a partir dessa premissa, que as ações assim localizadas se interconectam com outras dimensões existenciais como a afetiva, a cognitiva e a físico-corporal.² A produção musical coletiva, interpretada dessa forma, se estabelece como uma ação que está longe de ser alienada, desengajada e neutra. Ao contrário, ela provoca ressonâncias reveladoras de formas de viver, de pensar e de ser do coletivo que a produz.

No entanto, pouco se fala da produção musical em grupo. Ao estudar a literatura sobre o assunto, percebe-se a existência de uma lacuna no estudo do fazer musical coletivo no que tange ao conhecimento das implicações socioculturais, afetivas, cognitivas e corporais que ocorrem no processo dessa atividade. Foi com a pretensão de instigar reflexões sobre este “todo integrado” que, neste artigo, a trajetória musical dos componentes de dois grupos musicais foi analisada. A ênfase se deu ao processo de socialização musical dos participantes e os reflexos de tal acontecimento em suas existências.

² Adotou-se o termo físico-corporal para indicar tanto os gestos e expressões corporais, como as dinâmicas fisiológicas de órgãos que compõem o funcionamento interno do organismo humano.



CAMINHOS METODOLÓGICOS

Desenvolvido sob o princípio da investigação qualitativa, este trabalho prioriza a “maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como pensam sobre suas ações e sobre as dos outros” (Bauer, Gaskell e Allum, 2004, p. 21) Essa forma de conceber a pesquisa tornou-se um importante apoio metodológico, uma vez que as reflexões tecidas no decorrer do estudo foram baseadas nas declarações dos participantes que com frequência situaram o fazer musical como a instância mais valorizada de suas rotinas diárias.

Além das opiniões expressas, as sonoridades e as melodias que a pesquisadora e os grupos compartilharam durante as observações produziram profundo impacto na forma de pensar os sujeitos e os dados por eles revelados. Dessa forma, foi fundamental pensar ser “a música um modo muito delicado de perceber o mundo” (Attali, 1985). Muito do indizível, implícito entre palavras, olhares e silêncios, se tornou audível pela via do produto sonoro compartilhado no processo de intervenção desenvolvido.

A proposta metodológica deste trabalho foi a de replicação de procedimento de intervenção utilizados em investigação anterior³ e realizada pela autora. No total, 12 pessoas participaram das entrevistas, embora, na observação, o número de participantes tenha variado entre 20 e 22, conforme as presenças no ensaio do dia. Houve disparidade entre o número de participantes de um grupo e outro, fato aqui não considerado relevante uma vez que o interesse foi o de ouvir integrantes de grupos musicais. Ou seja, o critério de inclusão foi a participação ativa em um conjunto musical amador. Considerou-se aqui, concordando com Dayrell, que grupos musicais são formados por coletivos “que trabalham e elaboram juntos processos criativos musicais” (2005, p. 38). A concepção de grupo amador abordou a característica da dedicação à atividade musical dos participantes, que buscavam no trabalho realizado outras compensações que não rendimentos monetários, pelo menos no momento em que essa investigação ocorreu.

Os procedimentos para a construção dos dados constaram de quatro fases. 1ª – Antes de se darem início às entrevistas, o projeto foi submetido e aprovado em comitê de ética. 2ª – Na sequência, foi efetivado um contato com os condutores dos grupos para apresentação e explicação dos objetivos da pesquisa. 3ª – Já em campo, três ensaios de cada grupo foram observados; sendo que o último foi filmado. Foi previsto o registro das imagens para fins de confirmação dos eventos observados. Construiu-se um diário de campo com as anotações e descrições das manifestações dos participantes no decorrer dos ensaios. 4ª – Na quarta etapa, foram feitas entre-

³ Pesquisa realizada em 2010 com dois grupos de músicos amadores na cidade de Montreal, Canadá. Foi publicada sob o título: “The secondary aspects of the collective music-making”, *Research Studies in Music Education*, jul. 2012, p. 73-88.



vistas individuais com um roteiro de questões abertas pré-programado. Em geral, realizaram-se as entrevistas no mesmo local em que os grupos faziam os ensaios semanais. A agenda de encontros foi marcada conforme a disponibilidade dos participantes. O grupo vocal constituía-se de dezenove integrantes dos quais oito se interessaram pela entrevista que ocorreu sempre antes do ensaio. Do total de seis membros que faziam parte da banda instrumental, quatro participaram. Dois deles escolheram chegar mais cedo à sala de ensaio para a conversa, e os outros agendaram uma hora para conversar nas dependências da faculdade. A categorização e a análise dos dados constaram da leitura e releitura pormenorizada do material construído em uma abordagem dedutiva que, a partir do geral para o mais específico (Miguel, 2010), permitiu o elencamento de temas recorrentes ou núcleos de interesse, sob os quais foram agrupadas as falas dos participantes. O conjunto dos títulos versou sobre uma ampla gama de assuntos: a) iniciação na música; b) influências para permanecer na música; c) retorno esperado na relação com a música; d) desenvolvimento e oportunidades na atividade musical; e) prática musical em grupo; f) aspecto cultural, social, afetivo espiritual, musical, cognitivo e corporal do fazer musical coletivo; g) música junto com os outros: contribuição para o grupo; e h) forças e motivações do grupo. Para os fins deste trabalho os itens a, b, c e g foram descritos e passam a ser discutidos na sequência.

OS GRUPOS

Na época em que participaram desta pesquisa, o coro e a banda aqui estudados, reuniam homens e mulheres maiores de 18 anos. Havia a predominância de estudantes do curso superior de música na banda instrumental em relação à constituição heterogênea do coro. Ambos os grupos tinham regentes, e o conjunto vocal contava com uma preparadora vocal e um diretor cênico. Neste trabalho, as pessoas foram consideradas membros dos grupos, além dos instrumentistas e cantores, uma vez que estiveram presentes nos encontros observados, participaram das entrevistas e suas ações exerciam influência sobre a dinâmica e o desempenho grupal. Dessa forma, o contexto investigado se mostrou multifacetado na sua constituição e desempenho.

A FORMAÇÃO DOS GRUPOS: OS PARTICIPANTES E OS CAMINHOS QUE OS LEVARAM AO FAZER MUSICAL

O coro

O conjunto vocal reunia-se em uma sala ampla. O espaço era especialmente destinado às atividades do grupo em uma instituição de ensino superior federal situada na região central e histórica de Curitiba. A imponência do prédio se refletia



na sala ampla que revelava através de janelas altas, o cenário externo feito pelos jardins de uma praça. No ambiente havia dois pianos encostados na parede lateral, e do lado oposto, uma mesa de trabalho, um computador, três cadeiras e um armário. Nos fundos encontrava-se uma divisória que separava o espaço livre da sala de outro mais estreito onde eram guardados objetos de uso do coro, como cadeiras e puffes. As paredes da sala principal eram decoradas com máscaras e pôsteres referentes às apresentações públicas realizadas pelo grupo. Esses adornos acrescentavam ao ambiente, cores, formas e, de certa maneira, a história do coro, uma vez que representavam a cronologia das apresentações do grupo por meio de material de divulgação utilizado em cada evento.

O grupo realizava, no mínimo, duas apresentações públicas por ano no teatro da universidade à qual era filiado. Os ensaios, portanto, tinham por foco congregar os atos de cantar e encenar, em um trabalho estético direcionado para um produto final de excelência musical. Característico desse grupo era o seu teor comunitário: além de ser formado por profissionais e estudantes de diferentes áreas, era comum que parentes, amigos e aficionados do grupo “aparecessem para dar uma olhada” nos ensaios. Certa vez, o filho de dois anos de uma das cantoras interagiu com o grupo no decorrer do aquecimento vocal sem que essa atitude fosse recriminada. Sua presença provocou risos e abraços que descontraíram o ambiente.

O grupo existia há mais de dez anos, período no qual sua formação se modificou com saídas e entradas de cantores sem que “o objetivo do coro tenha sido alterado: estudar e difundir a música popular brasileira” conforme disseram Carol e Laura. Para ingressar no grupo, os candidatos passavam por um teste vocal realizado pela regente e a permanência dependia da presença e da dedicação a dois ensaios semanais de duas horas de duração que iniciavam logo após o horário comercial. Os ensaios eram divididos entre o aquecimento vocal, a expressão corporal e o estudo das canções a quatro vozes: soprano, contralto, tenor e baixo.

As trajetórias de ingresso no grupo e da constituição dele variaram de acordo com as histórias pessoais relatadas pelos cantores. A regente, Laura, estava no grupo desde o seu início. Ela foi a fundadora; sob sua responsabilidade estavam os arranjos das canções e a negociação da dinâmica dos ensaios para que fossem centrados na interpretação das canções. Quanto à formação do grupo, ela relatou que as coisas foram acontecendo “de forma tão espontânea”, a partir do interesse da universidade onde trabalhava em patrocinar um conjunto vocal. “Eu sempre gostei muito de música popular e de brincar com vozes desde criança. Então foi uma coisa bem natural assim: pessoas que gostavam começaram a se reunir, o grupo foi tomando vulto”. Desde início – contou – os participantes tiveram papel ativo no trabalho. Ajudavam na escolha das canções que iriam interpretar e sugeriam o repertório com base em suas preferências. Ela reproduziu diálogos que ouviu na época: “– Sa-



be aquela música *Vira virou*, vamos cantar aquela? – Eu tenho um arranjo, então vamos lá, vamos na outra sala que a gente ensaia”. Sua opinião era a de que “essas coisas são válidas porque nascem de um desejo, não é uma coisa imposta. Daí você convoca e faz um coral, não foi assim, foi o desejo que foi unindo as pessoas, e eu acho que até hoje é assim.” A regente ponderou que as pessoas se agruparam por causa “do amor pela música brasileira e pelo desejo de cantar. Eu acho que isso foi o elo comum”. Na sequência, Laura exemplificou características da composição do grupo:

[...] porque se vê, a gente tem donas de casa, mães de família, aposentados, estudantes que estão saindo pra faculdade, indo prá mestrado, estudantes que estão entrando na faculdade. Então, momentos de vida totalmente diversos, interesses muitos diversos; idades diferentes interesses diferentes, níveis sociais bem diversos, culturas diferentes, níveis de escolaridade e no fim o que faz esse grupo se dar bem realizar um trabalho juntos? É isso: o desejo de fazer música brasileira.

Sérgio, ator de experiência nos palcos, era responsável pela preparação e movimentação cênica do grupo e o aspecto corporal foi a ênfase de sua entrevista. Havia seis meses que tomava parte no trabalho; por isso, ainda se adaptava ao grupo. “Vim falar com a regente e expliquei que gostaria de trabalhar junto”. Ele acompanhava os ensaios com o interesse voltado para a expressão corporal dos cantores. Era característica das apresentações públicas do grupo, a dramatização da canção por meio de gestos e deslocamentos no palco. Ele considerou que a função era “puxada; é um grupo amador e nem por isso vai deixar de fazer bem”.

Isa, entre saídas e retornos, há mais de seis anos integrava o coro. Na época, queixou-se de que a carreira profissional absorvia muito de seu tempo, fato que a fazia pensar em parar com sua participação novamente. Seu ingresso no coro aconteceu por meio do convite de um integrante que a indicou para a seleção. “Fiz o teste e passei... eles estavam precisando do meu naipe na época, que era contralto... e me chamaram já na sequência.”

Raquel integrava o coro desde 2006. Assumiu o papel de divulgar letras, arranjos, avisos, recados, via correio eletrônico, entre os colegas. Gostava de recepcionar e orientar os novatos para que se sentissem acolhidos e animados ao entrar no coro. Foi para o grupo quando viu um anúncio do teste “na *internet*, no *site*. Na época em que fiz, tinha fila... cheguei assustadíssima, só tinha uma vaga de soprano. Quando a regente ligou se eu podia começar tal dia, nem acreditei”. Estava satisfeita por ter conseguido “conciliar o trabalho com essa atividade extra e noturna e... amo, amo não troco”.



Carlos integrava o grupo desde 1999. Era violonista desde a juventude e dava conselhos e sugestões sobre repertório e interpretação das canções. Suas lembranças do tempo em que começou a cantar no grupo transitaram entre a ansiedade na espera pelo resultado, a alegria com a notícia da aprovação e o esforço pessoal para aprender mais sobre o código musical. “Estreei no dia do meu aniversário. Daí, me vi forçado, ao ver partitura assim na minha frente... em termos de cifra, de harmonia, tudo que eu sei hoje, vem desse envolvimento aqui, esse grupo me incentivou a ir atrás de músicas para o violão”.

O processo de ingresso de Sueli foi marcado pela sensação, ao assistir a um espetáculo, de que iria “cantar nesse grupo; foi uma coisa assim, que vai juntando. Aí eu peguei, fiz o teste!” Ela, também veterana no coro, embora nunca tivesse estudado formalmente música, pesquisava peças para compor os repertórios e exercia influência por meio de seu conhecimento prático sobre as colegas de seu naipe vocal.

Recém-chegadas do interior do Estado para cursar a faculdade de Música, Maria e Marta eram novatas no grupo. Maria era casada. Deixou seu lar e companheiro na cidade de origem para realizar o sonho de se formar no curso superior de canto. “E aqui eu faço de tudo, eu faço piano, eu levanto cedo e já venho, eu tô aqui com esse objetivo e eu vou conquistar.” Marta explicou que estavam participando do coro há “três ensaios... faz pouquinho, mas eu estou adorando. Nossa, é muito legal, é muito lindo.” Bem jovem e dedicada ao aprendizado, também cantava em outro coral.

A banda

O grupo instrumental estava no seu primeiro ano de formação. Seus componentes haviam cursado no ano anterior uma disciplina de improvisação e experimentação musical. Como consequência dessa atribuição curricular, a professora convidou os alunos para desenvolverem, juntos, um trabalho independente e autoral no qual a improvisação seria o núcleo. As vozes e as canções poderiam ou não integrar a ação instrumental. Eles se reuniam para ensaiar uma vez por semana no final da tarde. Por duas horas, tocavam, comentavam e aprimoravam o repertório direcionado para uma apresentação em um teatro famoso da cidade. O local dos ensaios era um anfiteatro amplo, moderno, porém escuro, específico para apresentações cênicas. O ambiente se tornava mais aconchegante com o lanche que a regente levava para “os meninos”, pois o horário do encontro era logo em seguida ao término da última aula do dia.

César, o mais jovem dos “meninos”, tocava violoncelo. Também era do interior e havia se mudado para a capital com o objetivo de cursar ensino superior de música. Quanto à formação da banda, recordou que ela resultou de uma disciplina optativa cuja prioridade era a improvisação com instrumentos não convencionais como caixas, sinos ou canos de PVC. Ele ponderou que



no segundo semestre já tinha um grupo mais formado, que é mais ou menos este grupo que está hoje. Só que a gente já começou a usar os instrumentos tradicionais, que cada um tocava mesmo. Ela (a professora) trazia músicas de outros países para a gente escutar e comentava sobre isso. No final a gente já compunha tendo como referência a música que a gente acabava de escutar. Saíram coisas legais, a gente gravou... no final do ano ela falou que tinha interesse de formar um grupo com a gente porque tinha um pessoal bem junto, a gente tinha afinidade. No começo do ano ela voltou com a proposta. Ai a gente começou a ensaiar e a fazer as composições.

Jair tocava contrabaixo e violão. Administrador formado, largou o emprego no interior para realizar o sonho de se formar em música, razão pela qual se dedicava com afinco aos estudos. Tinha a percepção de que a produção musical coletiva havia fortalecido “essa ideia de legitimar o grupo, não como disciplina, mas como um grupo musical. Até o ano passado ele era vinculado a uma disciplina; agora é um grupo musical que teve origem na faculdade”.

Douglas era professor de violão e voz. Sua experiência nas práticas musicais fornecia material para que liderasse improvisações. Por outro lado, a espiritualidade com que enxergava os fatos da vida agregava a ele a calma e a perseverança que distribuía para os colegas quando impasses surgiam nos ensaios. Ele valorizava o trabalho que desenvolviam: “a gente tá aí ensaiando alguns temas que são músicas autorais nossas. É tudo autoral, da Carol, tem três minhas, tem acho que umas duas do Jair... assim, eu vejo ali oportunidade de desenvolver esse meu trabalho”.

Para Douglas a própria formação da banda era um tema a ser pensado:

Interessante a forma como o grupo foi montado. Ninguém escolheu os integrantes. Simplesmente se formou da disciplina. Acaba sendo uma lição de você trabalhar em grupo, respeitar as diferenças musicais e pessoais que tem no grupo, em função do grupo, em função da nossa criação ali, da relação que a gente tem entre os integrantes. Isso é um ponto interessante; de não ser formado por escolha. Parece que a música é que juntou este pessoal, é um ponto interessante.

Carol, a regente do grupo, cantora consagrada no meio artístico, fazia orientação vocal de cantores e atores, além de exercer a docência na faculdade. Após ministrar a disciplina de improvisação sonora, ela desenvolveu um projeto de extensão que deu espaço para a formação da banda, pois “sabia que ali tinha um potencial para a gente formar um grupo musical”. Para ela, “os encontros não são por acaso”. Era



seu sonho estudar “a questão da afetividade na educação musical”. Considerou que o conjunto trilhava um “caminho muito bom”, e, “apaixonada” pelo trabalho que faziam, citou Emily Dickinson: “se eu puder evitar que um coração se quebre, minha vida já não vai ter sido em vão”. Assim, dedicava-se à banda com a certeza de que tinham muito “em comum... espiritualidade... e vibração”. No papel de regente e vocalista, Carol entendia que o grupo buscava fazer “um trabalho de verdade, de qualidade musical.”

A MENINICE: INÍCIO DA CAMINHADA MUSICAL

Os entrevistados contaram que o início da prática musical aconteceu bem cedo nas suas vidas. Nos depoimentos obtidos, foi possível constatar que, entre a faixa etária de três a 14 anos, todos já estavam ativamente envolvidos no aprendizado e na produção musical. Na sociedade ocidental, com o desenvolvimento da eletrônica e da informática, a música se tornou uma presença de fácil acesso e quase que constante. As crianças, em sua maioria, começam a socialização sonora (Netll, 1995) ao ouvirem dos familiares palavras na língua de sua cultura e as canções de ninar. Quando mais crescidas, o contato com as sonoridades se amplia para a escola e outros lugares públicos. Os pequenos se apropriam das melodias que ouvem, reproduzem-nas e passam a inventar suas próprias canções (Palheiros, 2006).

Nas trocas com o meio circundante, as crianças aprendem, memorizam e progredem de forma espontânea no aprendizado de sonoridades. Pedagogos musicais sugerem que, no contexto da cultura ocidental, esse processo espontâneo de aquisição e desenvolvimento acontece até a idade de 10 anos (Sloboda, 2008). Ao ultrapassar tal faixa etária, seria viável o desenvolvimento das habilidades musicais por meio de treino autoconsciente. Edwin Gordon defendeu, em sua teoria da aprendizagem musical, que as ações de escutar, cantar, criar, improvisar, ler, escrever são competências que devem ser alimentadas por um bom ambiente musical e pelo apoio para a formação em música (Gordon, 1997). Caso contrário, ele afirma, corre-se o risco de que esse potencial se perca.

Neste mesmo pensamento, os entrevistados reconheceram a importância do entorno social da meninice, para a iniciação dos estudos na área da música. A família, a escola e a igreja foram contextos mencionados pela maioria. Raquel ressaltou o convívio familiar como determinante no seu gosto e opção pela atividade musical: “Minha família é minha grande influência. Desde pequena que ouço o que meu pai e eu chamamos de música boa. Tenho essa influência totalmente vinda dele e que veio de meu avô e assim por diante [...]”. Carlos afirmou que o início de sua história musical foi em casa, “desde que eu me lembro como gente” ao compartilhar com o pai a audição de programas no rádio e gravações em 88 rotações. “O meu pai ouvia um programa musical clássico... era no domingo, depois da missa, o dia de música



clássica.” Maria, a entrevistada cuja *performance* musical foi a mais precoce, começou “a cantar com três anos, mais ou menos. Na igreja, já fazia uns solos.” Sueli lembrou a brincadeira de que mais gostava: “era ficar saltitando no parque onde eu morava e cantando, mas eu não sei o que eu cantava, isso quando eu tinha seis, sete anos”.

Apesar de a utilização da música com bebês, de forma espontânea e natural, ser um fato universal (Ilari, 2006), na contemporaneidade ocidental há escolas que oferecem aulas de musicalização para crianças a partir de alguns meses de vida. Estudos recentes das neurociências também confirmam a infância como o tempo mais fértil para o desenvolvimento do cérebro de das atividades musicais (Ilari, 2006; Levitin, 2006). Embora a prática musical demande dedicação, disciplina, tempo e energia, Teplov (1977) lembra que o fazer artístico, por ser um produto do esforço e da ocupação humana, exerce efeito sobre o desenvolvimento da sensibilidade e da cognição e se desenvolve no próprio processo da atividade musical. Razões como estas e a pouca ênfase no ensino da música nas escolas vêm promovendo entre as famílias que conseguem arcar com as despesas, a busca de escolas especializadas. Rose Hikiji, observou que matricular os filhos em uma escola de música “faz parte, historicamente, da formação das crianças e jovens das famílias burguesas” (2006, p. 220). Significa, em contrapartida, que o acesso a esse patrimônio cultural para famílias mais pobres ainda é restrito. Howard Gardner, pesquisador do desenvolvimento da expressão musical humana alertou “que é necessário buscar recurso na sociedade maior devido ao nicho singular que a música pode ocupar na experiência humana” (1999, p. 140). Nesse sentido, as igrejas despontam como espaços que suprem essa ausência de oportunidade de sensibilização e de formação musical, conforme os depoimentos dos próprios participantes.

Para as pessoas entrevistadas, o aprendizado musical passou a integrar suas rotinas quando entraram na escola primária (o atual Ensino Fundamental) ou no colégio (Ensino Médio). No decorrer das entrevistas, eles revisitaram lembranças da infância para mencionar pessoas, instituições e eventos marcantes nesse início do contato com a música. Para eles, o desejo de estudar, tocar um instrumento ou cantar foi um sentimento que despertou no período do desenvolvimento infantil e que se manteve vivo até o presente. As respostas ouvidas no decorrer da pesquisa deram conta de que as capacidades musicais dos entrevistados puderam ser sentidas, experienciadas e desenvolvidas no entorno em que viveram. A ação musical, para eles, foi envolvente. Por esta ótica, entende-se a relevância dada pelos participantes, às pessoas e locais que os acompanharam quando eram ainda principiantes. Isa disse que começou “cantando na igreja, depois procurei algumas aulas, procurei aula de violão, procurei aula de canto”. A igreja também foi o lugar de encontro de Raquel com a execução musical: “no Rio, eles começaram a fundar uma escola de música



dentro da igreja. Aí comecei a estudar um instrumento, antes só cantava.” Ela passou a “estudar instrumento com nove anos, aula de piano, de teoria, solfejo, leitura rítmica... na verdade, sempre cantei na igreja desde os sete anos.” Laura iniciou “a estudar piano com oito anos”; aos 14, já dava aula no conservatório. “A minha professora me convidou pra dar aula pras crianças menores. E eu comecei a ensinar piano já bem cedo.” Douglas teve “aulas de flauta no primário”, Laura e Marta começaram a “estudar piano com oito anos”. Isa “sempre faz alguma coisa com música” desde os dez anos.

As histórias de Jair e Carol foram um pouco diferentes. Jair relatou que aprendeu sozinho, em virtude da ausência de recursos para a educação musical no meio social de sua origem. “Tive uma vida musical bem típica de quem nasce no interior, não frequentei conservatório, sou praticamente autodidata.” Carol começou sua formação musical entre 14 e 15 anos quando fez um teste e entrou no coral do colégio em que estudava. Antes disso, cantava em casa, “mas coisa muito lúdica, coisa das crianças, brincadeiras que giravam em torno disso. Nunca me imaginei integrando um grupo de música”. A conclusão de sua resposta ressoou o destino comum e que foi o de todos os entrevistados; “eu mal sabia, nessa época, que havia sido ‘picada por um bichinho’, porque daí eu fiquei pra sempre envolvida nessa história” (de fazer música).

DILEMA DA JUVENTUDE: PERMANECER OU DESISTIR DA MÚSICA

Quando optam por seguir a formação com o objetivo de desenvolver uma carreira profissional em música, em geral os jovens têm uma noção do que seja trabalhar essa área. E trazem consigo conhecimentos adquiridos em experiências musicais prévias adquiridas no convívio com professores ou com outras pessoas que os influenciaram (Conway, Pellegrino e West, 2010) Entram na graduação com traços identitários que refletem a influência de pessoas e eventos, para eles, marcantes. Esse processo de socialização primária acontece no decorrer da infância, época em que a maior parte da vida se desenrola entre a casa e a escola. Quando o ambiente de convivência se alarga para outros espaços como o da graduação e o de trabalho, dá-se a socialização secundária (Austin, Isbell e Russell, 2010) Nessa fase solidifica-se a identificação com a profissão então escolhida. Chamada por Merton (1957) de “socialização profissional”, o processo contempla a aquisição e desenvolvimento de ações e comportamentos típicos de uma ocupação. Conway (et alii 2010, p. 267) alertaram para as lutas e tensões características dessa fase, principalmente quando a escolha se volta para profissões consideradas “estigmatizadas” ou para cursos “com status socialmente menos valorizados”.

Essas considerações são adequadas ao contexto aqui estudado, pois, embora os estudos do instrumentista, do educador musical e de outros profissionais que trabalham com música demandem o compromisso com ensaios, estágios, estudos



e a constante atualização, o reconhecimento e a valorização dessa formação ainda deixam a desejar. O processo de socialização profissional do estudante de música reflete esse peso sociocultural: não é incomum que vivenciem a emergência de sensações de “ser diferente” de outros estudantes (Austin, Isbell e Russell, 2010, p. 272). Alguns se sentem estigmatizados dentro da instituição de ensino e excluídos de chances de sucesso na empreitada profissional por conta dos conflitos e desafios (Austin, Isbell e Russell, 2010) desencadeados pelas expectativas sociais e também pessoais.

Foi possível identificar nos relatos a ambivalência dos sentimentos dos participantes como também a contradição de posicionamentos de seus parentes. Os fatos ou pessoas que apoiaram a decisão pela permanência no campo da música quando do encerramento dos estudos de nível fundamental ou médio foram destacados. Para Douglas, Cesar e Marta “os professores” foram personagens fundamentais no processo da permanência no fazer musical: “Ela mesma pagou do bolso dela aulas de piano pra que eu estudasse; então ela viu algo assim que eu precisava desenvolver”, “a professora identificou essa minha motivação”, “minha professora de violão falou sobre a faculdade”. Maria relatou que o marido sempre a incentivou, “falei: mas você sabe que isso implica morar fora daqui, deixar você [...]”. Jair decidiu seguir, por conta própria “Aquele sonho de criança... Acho que foi isso que me fez vir, a parte de educação”.

Os conflitos e contradições gerados pela opção entre a música e outras profissões também foram citados. César estava na metade do cursinho e também se dedicava ao violão. Resolveu estudar violoncelo nas férias de julho, “aí, quando voltei às aulas do cursinho, não queria mais prestar biologia ou engenharia, queria prestar música mesmo”. Laura disse que queria “fazer psicologia, mas durou bem pouco essa ideia porque a música sempre me atraiu mais”. Quando contou para seus pais que queria fazer faculdade de música “o pai ficou muito decepcionado, ele disse, “Nossa! Música?! Mas, minha filha, você tem capacidade pra fazer uma coisa melhor”. Marta encontrou reação semelhante por parte de sua mãe. “Ela falava assim: ‘Você faz uma faculdade, você pode fazer a faculdade de música, mas também faz uma faculdade de verdade.’ Daí, no final, ela foi vendo... Meu professor foi falando com ela e ela foi vendo que não é bem assim.” Carol estava cantando no coral enquanto se preparava para o vestibular.

Fiz cinco vestibulares e não consegui ser aprovada. Numa dessas situações eu tava bastante chateada, tinha apresentação do coral, eu ia cantar Gralha Azul como solista pela primeira vez e, um amigo que estava sentado na plateia, quando terminou o trabalho ele chegou e perguntou “o que esta menina está fazendo que não entrou na FAP?”



– na época FEMP – aí eu perguntei o que era, como funcionava, e nesse meio tempo vim fazer o vestibular. Passei em primeiro lugar.

Em comparação com os entrevistados citados, Carlos e Sueli optaram por dedicarem-se à atividade musical em uma fase diferente de vida. Ambos vivenciavam desemprego e agravos de saúde. Ele ouviu no rádio “uma chamada pra participar de um coral da Fundação Cultural, era um coral aberto, aí eu comecei a cantar”. Sueli encontrava-se em tratamento de saúde, “tomando remédio... Estava começando a sair de casa, mas, daí, voltei a cantar, e aos poucos eu fui retomando minha vida normal, depois arrumei um emprego. E a música tava envolvida, a música ajudou nisso”.

Ainda no âmbito do apoio vindo do entorno social, três cantores destacaram o colégio de Ensino Médio no qual foram quase contemporâneos. Essa instituição pública de tradição na cidade oportunizou aos alunos intensa atividade artística. Carol lembrou a ocasião em que os alunos escolheriam “uma das atividades complementares. Eu fui vendo a tarde passar e de repente ficaram pessoas que cantariam num coral. Foi assim que começou a minha formação musical”. Raquel fez “o segundo grau no Colégio Estadual. ‘Oba, tem coral’, então entrei no coral”. Carlos relatou que “tinha a escolinha de música e comecei a frequentar bastante. Daí, já fiz uma bandinha de *rock*. Aí tinha os festivais do colégio, eu só participava como cantor e como guitarrista”.

Gordon (2000) declarou que uma aprendizagem musical de qualidade, formal ou informal, começa com um sentimento de prazer que impregna o ambiente. Ali, as práticas se integram ao interesse pessoal dos participantes que agregam significado aos conteúdos que aprendem. Com isso, as pessoas percebem que as atividades fazem sentido e que podem aplicar o conhecimento adquirido em outros campos de ação. O autor prega que todos os alunos, tenham ou não ambição em se tornarem músicos profissionais, têm o direito a receber uma formação que lhes permita o acesso e o partilhar de elementos culturais. Lembra ainda que, na fase adulta, serão eles os responsáveis pela geração seguinte, cuja afinidade emocional com as riquezas sonoras e artísticas irá depender do nível de compreensão e valorização que dedicam a esse patrimônio.

A posição defendida por Gordon mostra um aspecto político da atividade musical que, ao ultrapassar o âmbito pedagógico, estende-se para a existência plena das pessoas. Silva (2012) também alertou para a necessidade de alteração da visão conteudista da educação musical de forma que esta se coloque à disposição das necessidades e interesses dos participantes. Entende-se assim a profundidade da contribuição dos programas e ambientes educacionais na constituição das pessoas e na formação de gerações. Como visto nas recordações dos cantores, a impressão



positiva da ação artística vivenciada na liberdade do intervalo das aulas até hoje ressoa em suas vidas. Essa reflexão destaca aspectos que se presentificam quando a prática da música entra em cena: a responsabilidade social na formação crítica das gerações e a ausência de neutralidade na ação musical. Laura sintetizou esse modo de pensar e agir ao considerar que

Não tem como você reger um grupo se você não ensina. E junto com esse ensino tem muito de educação, acho que eu diria até um educador, acho que o músico é um educador sabe? Porque você vai ensinar ética, você vai falar sobre isso, sobre sensibilidade, sobre o comportamento, você acaba misturando esses assuntos, então eu acho que isso é educação.

PROCESSO MUSICAL COLETIVO: FAZER MÚSICA COM OUTRAS PESSOAS

Música não é um objeto, mas uma atividade, algo que as pessoas fazem. Essa ideia, consenso entre os autores Small (1998), Blacking (1995) e Elliot (2005), é fundamental para a reflexão aqui proposta. O entendimento de que a prática musical pode ser concebida como uma ação artística de criação, percepção e resposta, revela a complexidade que se presentifica no espaço do fazer musical que “é preenchido por múltiplas relações e interações” (Small, 1998, p. 8) de forma que o significado da música ali produzida não é individual, mas social. Portanto, para se entender a natureza da música e seu papel na existência das pessoas, é preciso entender o que as pessoas fazem quando participam da ação musical coletiva.

Rose Hikiji e Juarez Dayrrell, em suas pesquisas sobre as implicações do fazer musical na vida de jovens, ressaltam que há poucos estudos sobre a prática musical coletiva na literatura brasileira e também pouca ênfase na produção musical em grupos nas escolas. Mesmo assim, ambos evidenciaram aspectos que destacam o processo de produção musical coletivo em relação ao individualizado. “A música em grupo [...] é algo de outra ordem” (Hikiji, 2006, p. 237). A autora defendeu que, ao participar de um grupo musical, cada participante se compromete com o outro e com o resultado final. Há, na busca por essa sintonia, o desenrolar de ações que propiciam sentimentos de responsabilidade, pertencimento, comprometimento e prazer. Ouvir-se no meio de um grupo que produz música é uma experiência única, ela afirma, pois ali a pessoa percebe que faz parte de algo maior e ao mesmo tempo entende seu papel no todo que se forma. Essa dimensão de ser e fazer oportuniza a concentração, a cooperação, a autoconfiança e o compartilhamento de uma forma de conhecimento sobre si mesmo.



O grupo musical, para Dayrrell (2005), se constitui em um dos poucos espaços em que os participantes⁴ podem evidenciar sua condição existencial. O espaço da produção musical coletiva torna-se um *locus* de socialização e uma alternativa de afirmação, de reinventar formas de viver. Small (1998) também ressaltou o caráter diverso inerente aos grupos que fazem música. Sob a sua ótica, o centro de interesse de qualquer evento musical é a produção da música; porém, ele ressalta, nada do que acontece ali é insignificante. Nesse espaço, os participantes estabelecem múltiplas relações que agregam significado e reafirmam as interações sociais e intersubjetivas.

Ao falar sobre importância da prática musical em grupo com os entrevistados, suas respostas revelaram que esse tema já havia sido alvo de reflexões. Os argumentos por eles apresentados foram desafiados em frases claras e profundas, características de quem já pensou sobre o assunto com dedicação. A forma de conceber a música, para Douglas, sempre foi coletiva, pois até a época da entrevista ele não conseguia “fazer sozinho” a sua música. Ciente de tinha “um potencial de composição de criação musical” disse que quando compunha pensava “em vários elementos assim, de violão de outros instrumentos, de baixo, de contrabaixo, violino, violoncelo, em um arranjo, [...] eu sinto que eu necessito de outras pessoas. Eu não sei definir, sei que é importante e faço, e tô junto”.

As regentes dos grupos referiram-se a um lado mais prático do trabalho. Laura disse que “todos colaboram naquilo que podem pra ensinar, pra ajudar, pra melhorar um naipe. Eu vejo isso como repartindo conhecimento”. Carol mostrou a preocupação com a organização do trabalho, “precisa que todo mundo esteja nos ensaios”, enquanto Sergio conciliou seu parecer ao movimento quando se referiu ao “indivíduo na sociedade, conseguindo colocar o seu movimento em consonância com o mundo, [...] a percepção de coletivo, pra mim isso é música”.

Isa traduziu o significado da coletividade na forma de ampliação da tolerância “tenho dificuldade de aceitar o erro, tanto meu quanto dos outros. Então é importante esse trabalho em grupo, eu acho que é um engrandecimento pessoal pra mim muito bom”. A percepção de que a prática grupal propicia um tipo de lucro, que não o financeiro foi destacada por Raquel: “as aulas de canto, de preparação vocal e corporal... isso é gratuito. A gente brinca, você não ganha nada para cantar, não eu não ganho dinheiro, mas ganho muita experiência, muitas risadas, é uma terapia. Têm esses ganhos que não são monetários”.

Entre as muitas “camadas” (Pavlicevic, 2006) que formam a experiência musical em grupo, Jair ressaltou que, “enfim, a importância do grupo e da música que o grupo faz é a de refletir o que é atual, instantâneo; o que a gente vive”. Em ressonância,

⁴ Jovens *funqueiros* e praticantes do *rap* que participaram da pesquisa realizada pelo autor na periferia de Belo Horizonte.



Carlos respondeu que deve “aos grupos, de me colocar mais no meu lugar de ter consciência do que eu sou. Sou só um pedaço, então tenho que ficar na minha, me concentrar no que estou fazendo, porque se eu errar aqui vão ter que passar (refazer a música) de novo”. Maria foi objetiva ao expressar que “não existe música sozinha”. Na sua perspectiva, mesmo que uma pessoa saiba tocar ou executar diferentes instrumentos “sem esse espírito de coletividade, não se vai a lugar nenhum, porque a música, ela é em parceria, não tem como uma só pessoa tocar percussão, violão, contrabaixo e teclado, e cantar ao mesmo tempo. Então pra sair música de verdade é em conjunto”.

FAZER MUSICAL: SABERES, PODERES E AFETOS

Sem que se ponha em questão a ultrapassada segregação entre música erudita e popular, ocidental ou de qualquer outra origem, toda a forma de engajamento no fazer musical exige uma postura ativa, um envolvimento na ação: há quem ouça e usufrua, há quem prefira aprender, conhecer e executar, há quem desfrute com prazer recriar melodias e canções espontaneamente. Seja qual for a forma escolhida para se relacionar com a música, as pessoas encontram variados sentidos na atividade musical que vão desde a identificação, o compartilhamento de situações sociais, o ingresso em atividades culturais, a vivência de momentos agradáveis, o desenvolvimento de capacidades pessoais, a aquisição de saberes e o exercer de poderes.

As escolhas, no entanto, são definidoras de posicionamentos pessoais no mundo, e a definição por trabalhar com a música tem influência sobre o estilo de vida de seus praticantes. No estudo aqui realizado, o resultado dessa opção foi traduzido no comprometimento e dedicação dos participantes com as atividades musicais grupais às quais se dedicavam. Desde muito cedo em suas vidas, eles responderam afirmativamente ao chamado para ingressarem na vida musical. Suas experiências, muitas vezes contraditórias e angustiantes, estão presentes nos conflitos e gratificações que vivenciaram e aqui relataram. Tais vivências ressaltaram a perseverança com que construíram suas trajetórias e a garra com que permaneceram fiéis às suas determinações, fossem elas pelo uso da voz, pela prática instrumental, pela regência e pela formação específica no campo. Implícitos nos diálogos entre pesquisa-dora e entrevistados, estavam os sentimentos de satisfação com o resultado obtido, até aquele momento, com a presença da música em suas existências. Foi visível e audível a beleza das sonoridades que ambos os grupos produziam, além dos sorrisos que os participantes esboçavam ao ser perceberem únicos, na coletividade.

Toda essa dinâmica mostrou que o fazer musical resulta de um processo vital, de uma sequência de fatos que compõem a história de vida de cada sujeito musicante. Envolvidos na história de cada um dos participantes, estão investimentos cognitivos,



afetivos e materiais que devem ser levados em consideração quando se busca uma perspectiva de entendimento do lugar que a prática da música em grupo assume na vida dessas pessoas.

O fazer musical exige dedicação e implicação por parte tanto dos participantes. O estudo formal da música demanda horas de treino diário, deslocamentos para o local das aulas, pagamentos para professores, aquisição de instrumentos, partituras e outros complementos, além do acompanhamento e da supervisão por parte da família. A inserção inicial nas atividades musicais configura-se, assim, como um investimento pessoal e familiar e, para os entrevistados, coincidiu com o tempo da escolaridade. Atualmente, já na fase adulta, o conjunto de informações e práticas acumuladas tornou-se um patrimônio de conhecimento e habilidades resultante de empenho e esforço dessas pessoas por anos seguidos. Nos casos aqui relatados, a aquisição desses saberes aconteceu no seio da comunidade, com o apoio de setores da sociedade como o familiar, o escolar, o religioso e mesmo o governamental, na figura das escolas públicas.

Por essa perspectiva, entende-se que a opção por dedicar-se às atividades musicais é uma ação que tem fundamento humano, uma vez que uma parcela da existência dessas pessoas e dos que estavam ao seu redor foi dedicada ao cumprimento de objetivos voltados para a prática musical. Ao mesmo tempo, destacou-se o investimento social voltado para tal fazer, na figura dos aparelhos físicos e os recursos humanos envolvidos na ação educativa como escolas, colégios e o trabalho didático-pedagógico de professores. A presença da estrutura social foi imprescindível para o sucesso da empreitada dos participantes que, desde a infância, já decidiram somar às suas atividades diárias, a prática da música. Chamou a atenção, por essa via de entendimento, o efeito contraditório apresentado em alguns depoimentos a respeito de um mesmo entorno social: a família, que se configurou como fonte de apoio e incentivo no início da trajetória musical que realizaram e que, depois, desencorajou a decisão pelo aprendizado de nível superior e a profissionalização no campo da prática musical.

Notou-se também, no conteúdo das respostas dadas pelos entrevistados, que um conjunto de fatores culturais se presentificaram à medida que relataram suas trajetórias nas práticas da música. Um patrimônio de saberes artísticos entrou em jogo quando eles direcionaram suas atividades para diferentes gêneros e estilos de música, variados instrumentos musicais e ainda compositores e épocas históricas distintas. Além desses, outros aspectos ligados a valores e costumes relacionados à ação musical também emergiram de suas respostas. Tornar-se um executante da música, nessa visão, configurou-se, então, em um ato socialmente apoiado, pessoal e politicamente engajado; mais ainda, em um investimento existencial que determinou o destino desses sujeitos.



Por essa via de entendimento, pode-se dizer que o fazer musical em grupo é uma atividade em que relações sociais se estabelecem e permanecem imbricadas na ação. Um musicante não se constitui se a rede de apoio social lhe for negada. Toda essa trama multifacetada de forças vindas do entorno paulatinamente se encrava em sua vida de forma que, simultânea à execução musical, a cultura passa a ser celebrada, a arte alimentada e a sensibilidade humana reafirmada. O espaço invisível, porém, perceptível da prática coletiva, favorece a união da expressividade de cada um dos musicantes, de forma que ali se revela a força da atitude musical coletiva: nesses momentos o grupo se torna socialmente criado e criador de cultura, *locus* de transmissão de conhecimentos e da emergência de afetos. A cada encontro, em cada ação musical, são os sonhos de criança, os planos do jovem, os projetos do adulto que, banhados nos recursos comunitários se materializam em sonoridades.



REFERÊNCIAS

Atalli, Jacques. *Noise: the political economy of music*. Manchester: Manchester University Press, 1985.

Austin, James; Isbell, Daniel; e Russell, Joshua. “A multi-institution exploration of a secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors”. *Psychology of Music*, 2012. p. 40-66. DOI: 10.1177/0305735610381886. Disponível em pom.sagepub.com/content/40/1/66, acesso em 20 jan. 2013.

Bauer, Martin; Gaskell, George; e Allum, Nicholas. “Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões”. In: Bauer, M. e Gaskell, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem..* Petrópolis: Vozes, 2002.

Blacking, John. *Music, culture and experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

Conway, Colleen; Eros, Jonh; Pellegrino, Kristen; Chad, West. “Instrumental music education student’s perceptions experienced during their undergraduate degree”. *Journal of Research in Music Education*, 2010, p. 58-260. DOI: 10.1177/0022429410377114.

Dayrrell, Juarez. *A música entre em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.

Elliot, David. *Praxial Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Freitas, Maria Teresa. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2006.

Gardener, Howard. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Gordon, Edwin. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Hikiji, Rose Satiko. *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Edusp, 2006.

Ilari, Beatriz. “Desenvolvimento musical no primeiro ano de vida”. In: Ilari, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006.

Levitin, Daniel. “Em busca da mente musical”. In: Ilari, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006.

Martin, Peter. *Sounds and Society*. Manchester: Manchester University Press, 1995.



- Miguel, Fernanda C. “A entrevista como instrumento para pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada”. *Revista Odisseia*, n. 5, jan.-jun. 2010. Disponível em www.periodicos.ufrn.br/index.php/odisseia, acesso em 4 jun. 2013.
- Merton, R. K. *The student-physician*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- Nettl, Bruno. *Music in American Life*. Illinois: University of Illinois Press, 1995.
- Palheiros, Graça Boal. “Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos”. In: Ilari, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006.
- Pavlicevic, Mércedès. *Groups in Music*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2006.
- Said, Edward. *Elaboraciones musicales*. Bogotá: Random House Mondadori, 2007.
- Santos, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Silva, Helena L. “Música e juventude no programa escola aberta: quais músicas? Qual pedagogia?”. *Revista Científica da FAP*. Curitiba, v. 9, p.116-129, jan.-jun. 2012.
- Sloboda, John. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Londrina: Eduel, 2008.
- Small, Christopher. *Musicking*. The meanings of *performance* and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.
- Teplov, R. M. *Aspectos psicológicos da educação artística*. Lisboa: Estampa, 1977.

ROSEMYRIAM CUNHA é professora da Faculdade de Artes do Paraná, no curso de Musicoterapia. Doutora em Educação pela UFPR. Desde 2011, a partir do estágio pós-doutoral realizado na McGill University (Montreal-Canadá), na área da Educação Musical, dedica-se a pesquisar aspectos da formação do espaço musical coletivo e grupos em música. Atualmente ministra disciplinas e orienta trabalhos relacionados ao trabalho musical grupal e às dinâmicas de grupos musicais.