



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**Oswaldo Amorim: Gestos didáticos fundadores e específicos no
processo de ensino e aprendizagem do baixo elétrico**

ANCO MARCOS SILVA DE MENEZES

BRASÍLIA

2017

ANCO MARCOS SILVA DE MENEZES

Oswaldo Amorim: Gestos didáticos fundadores e específicos no processo de ensino e aprendizagem do baixo elétrico

Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

BRASÍLIA

2017

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tem por objetivo geral descrever e compreender as ações inerentes ao processo de ensino do professor Oswaldo Amorim, com aporte na noção de gestos didáticos, tendo como interesse observar suas particularidades e possíveis contribuições para o ensino de baixo elétrico, uma vez que este professor teve uma influência marcante na minha formação como instrumentista e professor, podendo estar influenciando e contribuindo para a formação de outros instrumentistas e professores do referido instrumento, na cidade de Brasília e região. Em conjunto a isto, tem-se como objetivos específicos, analisar os gestos didáticos fundadores no ensino de baixo elétrico e os gestos didáticos específicos de Amorim, entendendo como estes gestos relacionam-se com os objetos de ensino em suas aulas de baixo elétrico. Para isto, a metodologia deste trabalho conta com a realização de uma revisão de literatura que consistiu em um levantamento de pesquisas que investigaram o ensino de instrumento, em aulas de professores de contrabaixo acústico e professores de outros instrumentos musicais, visando compreender como possíveis gestos didáticos, fundadores e específicos, têm aparecido em pesquisas anteriores a esta – tendo ciência da ausência de trabalhos acadêmicos, teses e/ou dissertações, que discorram sobre assuntos inerentes ao baixo elétrico. Desta forma, para melhor compreender os gestos didáticos fundadores e específicos presentes nas aulas de um professor de baixo elétrico, tomou-se como caminho metodológico a realização de uma entrevista e de observações de caráter não participante das aulas do professor Oswaldo Amorim. A entrevista com o professor, inspirada nas compreensões da entrevista narrativa proposta por Fritz Schutze, foi filmada, transcrita e apresentada de acordo com os objetivos desta pesquisa. As observações das aulas, ministradas pelo referido professor no segundo semestre de 2016, no Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília – CEP-EMB, foram filmadas e analisadas sob a ótica do referencial teórico dos gestos didáticos. Este referencial consiste da apropriação dos conceitos de gestos didáticos fundadores e gestos didáticos específicos advindos de autores como Schneuwly (2000), Aeby-Daghé e Dolz (2008), Nascimento (2011) e Barros (2012, 2013), em proposições emergidas a volta da teoria sócio-interacionista proposta pelo psicólogo belga Jean-Paul Bronckart. Desta forma, viabiliza-se o entendimento de como objetos de estudo se transformam em objetos de ensino por intermédio dos gestos didáticos fundadores e, posteriormente, em objetos efetivamente ensinados por meio dos gestos didáticos específicos. Sendo assim, esta passa a ser uma perspectiva que pode possibilitar análise de como os gestos didáticos inerentes ao professor de baixo elétrico, Oswaldo Amorim, podem estar contribuindo para a prática de ensino de baixo elétrico, e, conseqüentemente, para sua legitimação como professor bem sucedido, na capital brasileira.

Palavras-chave: professor de instrumento; gesto didático fundador; gesto didático específico.

ABSTRACT

This qualitative, exploratory research aims to describe and understand the actions inherent to the teaching process of Professor Oswaldo Amorim, with contribution in the notion of didactic gestures, having as interest to observe their particularities and possible contributions to the teaching of electric bass, since this teacher had a marked influence in my training as an instrumentalist and teacher, being able to be influencing and contributing to the formation of other instrumentalists and teachers of said instrument, in the city of Brasília and region. In addition to this, we have as specific objectives, to analyze the founding didactic gestures in the teaching of electric bass and the specific didactic gestures of Amorim, understanding how these gestures relate to the objects of teaching in their classes of electric bass. For this, the methodology of this work counts on the accomplishment of a review of the literature that consisted of a survey of researches that investigated the teaching of instrument, in classes of teachers of acoustic bass and teachers of other musical instruments, in order to understand how possible didactic gestures, founders and specifics, have appeared in previous research to this - being aware of the absence of scholarly works, theses and / or dissertations, that talk about subjects inherent to electric bass. Thus, in order to better understand the foundational and specific didactic gestures present in the lessons of an electric bass teacher, a methodological approach was taken to conduct an interview and non-participant observations of Professor Oswaldo Amorim's classes. The interview with the professor, inspired by the comprehension of the narrative interview proposed by Fritz Schutze, was filmed, transcribed and presented according to the objectives of this research. The observations of the classes, taught by the aforementioned teacher in the second semester of 2016, in the Center of Vocational Education - School of Music of Brasília - CEP-EMB, were filmed and analyzed from the perspective of the theoretical reference of didactic gestures. This reference consists of the appropriation of the concepts of foundational didactic gestures and specific didactic gestures coming from authors such as Schneuwly (2000), Aeby-Daghé and Dolz (2008), Nascimento (2011) and Barros (2012, 2013) of the socio-interactionist theory proposed by the Belgian psychologist Jean-Paul Bronckart. In this way, it is possible to understand how objects of study become objects of teaching through the foundational didactic gestures and, later, in objects effectively taught through specific didactic gestures. Thus, this becomes a perspective that can enable an analysis of how the didactic gestures inherent to the teacher of electric bass, Oswaldo Amorim, may be contributing to the practice of electric bass teaching, and, consequently, to its legitimation as a teacher well in the Brazilian capital.

Keywords: instrument teacher; Founding didactic gesture; Specific didactic gesture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - exemplo da “Apostila de contrabaixo elétrico – Técnico 1”.....	101
Figura 02 - exemplo da “Apostila de contrabaixo elétrico – Técnico 1”.....	102
Figura 03 - Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T1.....	104
Figura 04 - Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T2.....	106
Figura 05 - Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T3.....	110
Figura 06 - Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T4.....	113
Figura 07 - Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T6.....	117
Figura 08 - Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula de PERFORMANCE.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Relatórios de tese e de Dissertação.....	
Tabela 02	Objetos de estudo das dissertações de mestrado selecionadas por área de conhecimento.....	20
Tabela 03	Objetos de estudo das teses de doutorado selecionadas por área de conhecimento.....	20
Tabela 04	Materiais de suporte utilizados nas aulas de Amorim.....	82
Tabela 05	Materiais de suporte utilizados nas aulas de Amorim.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Gravações em áudio.....	12
Quadro 02	Gravações em audiovisual.....	13
Quadro 03	Exemplo de gesto didático fundador de <i>presentificação</i>	35
Quadro 04	Exemplo de gesto didático fundador de <i>elementarização</i>	36
Quadro 05	Exemplo de gesto didático fundador de <i>formulação de tarefa</i>	37
Quadro 06	Exemplo de suportes parte do gesto didático fundador de <i>materialização</i>	38
Quadro 07	Exemplo de gesto didático fundador <i>apelo à memória</i>	41
Quadro 08	Exemplo de gesto didático fundador de <i>regulação</i>	42

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

UnB – Universidade de Brasília

CEP-EMB – Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	11
1. GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES E ESPECÍFICOS NO EXERCÍCIO DE SE ENSINAR UM INSTRUMENTO MUSICAL.....	30
1.1 Gestos Didáticos Fundadores.....	32
1.2. Gestos Didáticos Específicos.....	43
2. CAMINHO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS.....	47
2.1 Coletando Dados	47
2.2 Entrevista.....	46
2.2.1. Oswaldo Amorim: genealogia e breve relato sobre os primeiros anos de vida até os 14 anos de idade.....	49
2.2.2. Oswaldo Amorim: dos 15 anos até o final do segundo grau.....	53
2.2.3. Oswaldo Amorim: graduação e profissionalização em música.....	56
2.2.4. Oswaldo Amorim: especialização na <i>Bass Colective</i> em Nova York.....	66
2.2.5. Oswaldo Amorim: mestrado na <i>Manhatan School of Music</i>.....	76
2.2.6. Oswaldo Amorim: vida em Nova York.....	77
2.2.7. Oswaldo Amorim: retorno à Brasília.....	83
3. OSWALDO AMORIM: OBSERVAÇÃO DOS GESTOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE BAIXO ELÉTRICO	86
3.1. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores nas aulas de um professor de baixo elétrico.....	88
3.1.1 Oswaldo Amorim: descrição e análise geral de momentos das aulas de um professor de baixo elétrico.....	88
3.1.2 Oswaldo Amorim: descrição, análise e ilustração dos gestos didáticos fundadores que ocorreram durante o processo completo de uma aula do T1 à PERFORMANCE.....	102
3.2 Oswaldo Amorim: gestos didáticos específicos de um professor de baixo elétrico.....	122
NOTAS FINAIS.....	129

REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	137

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa relaciona-se com a busca de novas perspectivas para inquietações que surgiram ao longo da minha trajetória como baixista e professor de instrumento. Minhas primeiras aulas de baixo elétrico aconteceram em Cuiabá-MT, na escola Bebop Jazz. Estas culminaram na realização de um curso técnico, no Centro de Ensino Profissionalizante - Escola de Música de Brasília – CEP-EMB, e numa graduação em licenciatura em música, na Universidade de Brasília – UnB.

As aulas que tive inerentes ao curso técnico de baixo elétrico no CEP-EMB ocorreram quase que simultaneamente com a minha formação acadêmica: o recital de formatura do curso técnico e a defesa do trabalho de conclusão de curso na universidade – exigências curriculares para o recebimento dos diplomas – foram realizados no mesmo semestre.

No decorrer desta trajetória fui aluno de baixistas, guitarristas, flautistas, saxofonistas, trompetistas, percussionistas, bateristas, dentre outros músicos e professores que contribuíram para a minha formação e atuação como baixista e professor de instrumento.

Por atuar tocando e ministrando aulas de instrumento tanto em grupos quanto individuais *ad interim*, passei a sentir a necessidade de organizar a forma como eu estudava e pensava a música no baixo elétrico, ao passo que comecei a me atentar para a forma como os meus professores organizavam suas aulas, observando também que este era um assunto que não se fazia, e ainda não se faz, presente nos métodos, revistas e livros que eu porventura utilizava para estudar música com o referido instrumento.

Para efeito de exemplo, cito “Harmonia – método prático” volumes 1 e 2 do Ian Guest, “Building Jazz Bass Lines” do Ron Carter, “Arthur Maia Transcriptions” por Jorge Pescara, “Método de contrabaixo – Harmonia e Teoria” revista da Cover Baixo com Thiago Spada, “Acordes para contrabaixo” de Sérgio Pereira, “Harmony 2” por Barrie Nettles da Berklee College of Music, “Harmonia de A à Z” por Fábio Leão, “John Patitucci – Electric Bass” por Troy Millard, “Bass Solo – Segredos da

Improvisação” do Nico Assumpção, “Slap it! – Funk Studies for the Electric Bass” por Tony Oppenheim, dentre diversos outros materiais muito ricos, mas que não apresentam um conteúdo que faça menção, de forma direta, a organização e planejamento de estudo voltado para instrumentistas, professores de instrumento e, conseqüentemente, para estudantes de música em geral.

Ora, este processo ajudou-me a entender que a forma adotada por alguns de meus professores de instrumento para organizar tanto o estudo quanto o pensamento sobre música se fazia presente na minha forma de estudar e pensar música no baixo elétrico. No entanto, identifiquei, dentre uma série de professores observados ao longo da minha graduação na academia, que a influência de um, em especial, se sobrepunha a dos demais.

Graduado em licenciatura em música e mestre em Jazz Performance, Oswaldo Amorim é professor efetivo no CEP-EMB, onde há mais de vinte anos atua ensinando baixo elétrico, contribuindo, direta e/ou indiretamente, na formação de instrumentistas que residem e trabalham, majoritariamente, na região do Distrito Federal.

Destes, atendo-me a apresentar, nos quadros 01 e 02, algumas das produções realizadas sob a autoria ou com a participação de baixistas que foram, ou ainda são, alunos do referido professor, com o intuito de comensurar a importância de seu trabalho como professor de instrumento para o cenário musical de Brasília e cidades do denominado Entorno.

Quadro 01 - Gravações em áudio

Aluno/Ex-aluno	Gravações em Áudio
Paula Zimbres	“Água Forte” “Moinho” “Peça” “Ellen Oléria e Pret.utu – ao vivo no Garagem” “Léo Benon”
Jhoninha Medeiros	“Retomada” “Ela vem” “Conversa”
Giovanni Sena	“Take Me Home”

	“Overcoming Limits” “The Walking Hour” “Broken Bridges” “Truth In Your Eyes” “Fields Of Ascencion” “Era Of Fire” “Under The Holy Rain” “Trail Of Waters” “Lab SZ” “Another Way” “Black Forest”
Marcos Paulo (“Merê”)	“Xote na Lua” “Por todos os cantos”
Daniel Castro	“Perdi um amor outra vez”
André Arraes	“Cartografia” “Uliana Dias – Pra Querer Ser Feliz” “Projeto Partido Alto – Outro Jogo”

Quadro 02 - Gravações em audiovisual

Aluno/Ex-aluno	Vídeos
Paula Zimbres	“Abaité” (trilha sonora de um filme) “A contrabaixista e compositora Paula Zimbres” “Suíte (Léo Benon)” “Quatro Pontes”
Jhoninha Medeiros	“Hook Up! – Outra Vez” “Hook Up! – Estate” “Dia Novo (Felipe Viegas)”
Giovanni Sena	“Dvd Brazilian Metal Bass”
Marcos Paulo - “Merê”	“Thiago Lunar – Teaser Show”
Daniel Castro	“Henrique Neto Quarteto” “Orquestra JK e Baptiste Herbin” “Alexander Raichenok Quintett” “Ademir Junior – SHOW CAMALEÃO completo” “Mesa para Três – Kind Of Blue” (por <i>Mesa para Três</i>) “Mesa para três – Kind Of Blue – Blue in Green” (por <i>Mesa para três</i>) “Mesa para três – Kind Of Blue – All Blues” (por <i>Mesa para Três</i>)
André Arraes	“Projeto Partido Alto – Passeio do Alto” “Projeto Partido Alto – Baião Novo” “Projeto Partido Alto – Bright Size Life”

David Nery	“Show das poderosas” (por <i>Funk-U</i>) “Get To It” (por <i>COMfusion band</i>) “Tipatina’s” (por <i>COMfusion band</i>)
Marcelo Duarte	“All I’ve Got Do” (por <i>Let it Beatles</i>) “Show de 15 anos na Torre de TV” (por <i>Let it Beatles</i>) “I’m a loser” (por <i>Let it Beatles</i>)
Carol Setubal	“Turbanas – Tom” (por <i>Turbanas</i>) “Turbanas – Deixa” (por <i>Turbanas</i>) “Projeto Brasilianas – Brasilianas” “Projeto Brasilianas – Pão de Ló” “Projeto Brasilianas – Terra menina”
Jefferson Amorim	“Viagem Brasil” (por <i>Jazzmine</i>) “Casa de Marimbondo – ao vivo” (por <i>Jazzmine</i>)

Esse breve levantamento, realizado com a aquisição dos cd’s e busca¹ por vídeos nos sites www.google.com.br e www.youtube.com.br, abarcou apenas uma parcela dos baixistas que foram, ou são, alunos do professor Oswaldo Amorim no CEP – EMB, com os quais eu já havia tomado conhecimento prévio.

Não menos importante, salienta-se que o levantamento – ainda que parcial – contribui para o entendimento de que os produtos de alunos e ex-alunos do docente em questão parecem corroborar para legitimá-lo como professor bem sucedido não somente no que diz respeito à formação de musicistas, mas também no que diz respeito à formação de professores de instrumento. O que nos leva a pensar, que o trabalho que vem sendo realizado por ele, parece se configurar numa escola que delinea não somente a forma de tocar, mas também a forma de se ensinar baixo elétrico, haja vista que muitos destes alunos e ex-alunos ministram aulas de instrumento em renomadas escolas especializadas em música na região, como a *BSB Musical*, a *Karashima Instituto de Música*, a *Artmed Escola de Música* e no próprio *Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília* (CEP – EMB).

¹ Acessos ocorridos durante os meses de dezembro de 2016 e janeiro de 2017.

Uma vez que as ações do supracitado professor interferiram diretamente na minha forma de estudar e ensinar baixo elétrico, sendo esta atualmente estruturada por meio da utilização de um roteiro de estudo que abrange a leitura musical, aspectos de técnica no instrumento, conceitos inerentes à harmonia, estudo de repertório, dentre outros; e que também parecem estar contribuindo não somente para a produção cultural, mas para a formação de professores de instrumento que têm atuado na capital brasileira e cidades satélites aos arredores desta, emerge o interesse de desvelar e entender tais ações apoiando-se no seguinte questionamento: Como o professor Oswaldo Amorim compreende e seleciona os conhecimentos musicais, concretizando-os em objetos a serem ensinados nas aulas de baixo elétrico?

Em vista disso, buscando-se encontrar caminhos científicos que viabilissem uma melhor compreensão e que culminassem em possíveis respostas para a questão apresentada, é que se iniciou a busca e apropriação de pesquisas que trataram o agir do professor sob o viés de *gestos didáticos* de acordo com Schneuwly (2000), Aeby-Daghé e Dolz (2008), Nascimento (2011) e Barros (2012, 2013), sendo esta uma terminologia advinda da teoria sócio-interacionista que tem suas bases em Vygotski, Bakhtin, dentre outros.

Advindos do desenvolvimento de pesquisas que circundam a teoria sócio-interacionista proposta pelo psicólogo Jean-Paul Bronckart, os conceitos de gestos didáticos fundadores e específicos têm contribuído para o entendimento das ações didáticas, gerais e específicas, de professores no exercício da profissão, sendo utilizados como aporte teórico de pesquisas que têm sido realizadas na Europa e aqui no Brasil principalmente em linhas intrínsecas ao campo da Linguagem Aplicada.

De forma breve, gestos didáticos dizem respeito às ações de professores no exercício de ensinar, sendo que os gestos didáticos fundadores são constituídos por ações que são comuns a todos os professores de determinada instituição e gestos didáticos específicos são constituídos pelas ações que moldam a forma de ensinar de determinado professor.

Neste sentido, o uso dessa terminologia, apresentada até aqui de forma breve, juntamente com seus desdobramentos, figura ser um caminho que pode possibilitar a inserção da questão desta pesquisa no campo científico, tirando-a do âmbito de senso comum, de acordo com Bourdieu (apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 29), a partir dos seguintes questionamentos: Quais são os gestos didáticos fundadores do ensino de baixo elétrico? Quais são os gestos didáticos específicos do professor Oswaldo Amorim? Como estes gestos relacionam-se com os objetos ensinados nas aulas de baixo elétrico do professor supracitado? Como estes gestos podem estar contribuindo para a prática de ensino do baixo elétrico, e, conseqüentemente, para a legitimação de Amorim como professor bem sucedido, na cidade de Brasília e Entorno?

Estas questões passam a ser pertinentes a este estudo, não apenas para descrever as ações de um professor de instrumento que atua efetivamente numa escola especializada em música, mas, principalmente, porque visa iluminar a reflexão sobre como e quais conhecimentos musicais têm sido ensinados em aulas de baixo elétrico, passando a ser entendidas como questões que estruturam a problemática e delineiam os objetivos da presente pesquisa.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa centra-se em descrever e compreender as ações inerentes ao processo de ensino do professor Oswaldo Amorim, buscando identificar os gestos didáticos do professor que podem estar contribuindo para a prática no ensino de baixo elétrico na cidade de Brasília e Entorno. E os objetivos específicos são analisar os gestos didáticos fundadores no ensino de baixo elétrico e os gestos didáticos específicos do professor Oswaldo Amorim, buscando entender como estes gestos relacionam-se com os objetos de ensino em suas aulas de baixo elétrico.

Como apontado por Pereira (2012, p. 17), a pesquisa em música no Brasil ainda é bastante recente, apesar do crescimento constante da produção de dissertações e teses neste campo de conhecimento. Isto pode explicar a ausência de pesquisas que visam investigar o agir docente sob a perspectiva dos gestos didáticos no campo da música, estando estas, como já dito anteriormente, presentes em maior quantidade no campo da Linguística Aplicada.

Isto posto, inicia-se o levantamento de relatórios de teses e dissertações nas bases digitais: Google Acadêmico² e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³.

Em consonância com as questões que delimitam o objeto de estudo desta pesquisa, esta busca foi *suleada*⁴ pelo interesse em se verificar como as ações de professores já foram pesquisadas anteriormente. Para não restringir-se apenas às ações de professores de instrumento, abrangendo as ações de professores de forma geral, este levantamento foi feito sob a orientação dos seguintes descritores:

- “professor de instrumento”
- “ensino de instrumento”
- “contrabaixo”
- “baixo elétrico”
- “agir docente”
- “gestos didáticos”
- “gestos profissionais”

Foram selecionados 25 relatórios, consistindo estes em 12 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado, apresentados na tabela 1 apresentada nos anexos deste trabalho.

Com o intuito de organizar a análise realizada sobre os relatórios selecionados, foram identificados pontos de convergência entre os objetos investigados em cada um deles, sendo possível agrupá-los nas seguintes categorias: a) estudos sobre professores universitários (LOURO, 2004; WEBER, 2014; CERVERA, 2015; RODRIGUES, 2015; OLIVEIRA, 2015); b) estudos sobre as ações de professores de escolas de ensino regular (PINTO, 2002; ABREU, 2007; CARNIN, 2011; BARROS, 2012; SILVA, 2013; TEIXEIRA, 2014); c) estudos sobre as ações de professores de música (HARDER,

² <http://scholar.google.com.br/>

³ www.bdbtd.ibct.br

⁴ O termo “*suleada*” é oriundo do verbo *sulear* proposto por Freire (1991) e que infere o compromisso com a luta pela emancipação dos povos colonizados em contraposição ao verbo “*nortear*” (STRECK e ADAMS, 2012).

2008; ROSA, 2012; GONÇALVES, 2014; FIGUEIREDO, 2015; PINHEIRO, 2015; FIDALGO, 2015; LIMA, 2015; FEITOSA, 2016; OLIVEIRA, 2016); d) estudos sobre as ações de professores de escolas especializadas no ensino de idiomas que não o português (SANTOS, 2011); e) estudos sobre as ações de professores do Ensino de Jovens e Adolescentes (SILVA, 2015); e f) estudos sobre as aplicações de materiais didáticos visando o ensino e a aprendizagem musical (PEDROSA, 2009; FEITOSA, 2013; COSTA, 2014) .

Nos limites destas notas introdutórias, focaremos tanto nos estudos que tratam especificamente do ensino de instrumentos musicais, com destaque para as categorias: a) estudo sobre professores universitário; c) estudos sobre as ações de professores de música; e f) estudos sobre as aplicações de materiais didáticos visando o ensino e a aprendizagem musica; quanto nos estudos que tratam das ações de professores no exercício de ensinar, destacando-se a categoria b) estudos sobre as ações de professores de escolas de ensino regular.

Neste sentido, procura-se identificar os conhecimentos musicais destacados em cada investigação, com o objetivo de observar se existem conhecimentos musicais que são predominantemente ensinados por professores de instrumento, apresentando-se a seguir a busca por conceitos que contribuam para a estruturação de um referencial teórico que seja condizente com os objetivos desta pesquisa.

As tabelas 02 e 03, abaixo, mostram o agrupamento destes objetos de estudo em programas de Mestrado e Doutorado em Música, Educação e Linguagem Aplicada:

Tabela 02 – objetos de estudo das dissertações de mestrado selecionadas por área de conhecimento

Objeto (Mestrado)	Música	Educação	Linguística Aplicada
Professor de instrumento		1	
Ensino de contrabaixo acústico	5	2	
Ensino de outros instrumentos	2		
Agir docente			1
Gestos didáticos			2

Fonte: seleção feita para este trabalho a partir dos sites <http://scholar.google.com.br/> e www.bdbtd.ibct.br

Tabela 03 – Objetos de estudo das teses de doutorado selecionadas por área de conhecimento

Objeto (Doutorado)	Música	Educação	Linguística Aplicada
Professor de instrumento	3		
Ensino de instrumento	1		
Agir docente		3	
Gestos didáticos			4
Gestos profissionais			1

Fonte: seleção feita para este trabalho a partir dos sites <http://scholar.google.com.br/> e www.bdbtd.ibct.br

Levando-se em consideração a localidade onde foram produzidos os relatórios selecionados, destaca-se o equilíbrio de produções entre as regiões nordeste e sul, sendo selecionados oito relatórios de cada uma, num total de seis teses e dez dissertações. Da região sudeste selecionou-se cinco relatórios, quatro teses e uma dissertação. E da região norte dois relatórios fazem parte desta seleção, consistindo estes em duas dissertações.

Também foram selecionados para esta pesquisa três relatórios advindos de instituições portuguesas, sendo uma tese e uma dissertação de Braga (Universidade do Minho), uma tese de Lisboa (Universidade Nova de Lisboa) e uma dissertação do Porto (Ensino Superior de Música, Artes e Espetáculo – ESE – Politécnico do Porto).

Todos os relatórios selecionados para essa investigação têm uma relação direta, ou indireta, com as ações de professores no exercício de ensinar. Destes relatórios, onze tratam de objetos de estudo inerentes aos programas de Mestrado e Doutorado em música (quatro teses e sete dissertações), seis tratam de objetos de estudo inerentes aos programas de Mestrado e Doutorado em educação (três teses e três dissertações), e oito tratam de objetos de estudo inerentes aos programas de Mestrado e Doutorado em linguística aplicada (cinco teses e três dissertações).

Um dado relevante e possível de ser observado em todo este levantamento é a ausência de produções, teses e dissertações, que discorram sobre qualquer assunto referente ao instrumento musical “baixo elétrico”⁵, sendo este um dos descritores utilizados para a seleção de relatórios, realizada no início desta verificação, e que tem relação estreita e direta com o sujeito desta pesquisa que é um professor de baixo elétrico.

Neste sentido, uma vez que este relatório é parte de um processo inerente ao ensino de música, que segundo Pereira (2012, p. 27) “pode ser compreendido na inter-relação dos campos educativo, artístico, social, econômico, simbólico e cultural”, é que pretende-se descrever e compreender as ações inerentes ao processo de ensino de um determinado professor de instrumento, objetivo que pode localizar os resultados desta investigação na inter-relação, principalmente, dos campos educativo e artístico musical.

Ainda assim, apoiando-se na afirmação de Arroyo (2002: p. 18) de que também “é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental”, passa-se a ser entendido que a pessoa que utiliza instrumentos musicais para ensinar música está de alguma

⁵ Comumente são utilizadas as nomenclaturas “contrabaixo elétrico” ou “baixo elétrico” como forma de fazer referência ao instrumento. Neste trabalho optamos por utilizar “baixo elétrico” por ser a forma empregada pelo professor Oswaldo Amorim, colaborador desta pesquisa.

forma inserida na inter-relação destes dois campos, educativo e artístico musical, que por sua vez fazem parte da configuração do que tem se tentado denominar como área da Educação Musical, entendendo a partir disto, sob a luz de Louro (2004), que a identidade profissional da pessoa que ensina música utilizando um instrumento musical é a de professor de instrumento.

Esta identidade é entendida tanto por Louro (2004, p. 18) quanto por Weber (2014, p. 16) como um processo que comporta conhecimentos pedagógicos e musicais que não só auxiliam o indivíduo que utiliza instrumentos musicais para ensinar música, mas legitimam-no como professor de instrumento.

Assim, entende-se que é desta forma, por ser um processo de identificação que também ocorre na confluência entre conhecimentos inerentes à pedagogia e à música, que o indivíduo que se identifica, ou é identificado, como professor de instrumento é inserido no âmbito da educação musical, podendo, suas ações e tudo o que lhe diz respeito, serem entendidos como objetos de estudo pertinentes a este campo.

Nesta perspectiva, Harder (2008), Feitosa (2013, 2016) e Costa (2014) apresentam, em suas investigações, conhecimentos musicais e as formas como estes são ensinados por professores de violão, piano, flauta e trompa.

Harder (2008) apresenta três estudos de caso realizados com professores da Escola de Música da Universidade da Bahia, sendo um professor de violão, uma professora de piano e um professor de flauta.

A instrumentalização teórica destes estudos se deu segundo a ótica da “Abordagem Pontes”, sendo esta uma proposta da professora Alda Oliveira concebida sob a inspiração de autores como “Paulo Freire, Keith Swanwick, Lev Vigotsky, entre outros” (HARDER, 2008: p. 48).

Nesta investigação foram observadas e transcritas cinco aulas de cada professor. Em todas elas, o desencadeamento de tudo o que foi ensinado teve início na execução de peças e estudos específicos para violão, piano e flauta, ficando subentendido que

todos os alunos que participaram da referida investigação já sabiam ler partituras, não sendo este um objeto a ser ensinado em nenhuma das aulas observadas pela autora.

Feitosa (2013) toma por definição que materiais didáticos seriam os “produtos utilizados no processo educacional como suporte para a proposição, apresentação e definição de conteúdos, atividades e metodologias a serem aplicadas no ensino e aprendizagem” (BANDEIRA, 2013 apud FEITOSA, 2013, p. 27), valendo-se dizer que parece ser exatamente esta a função das peças e estudos executados no início das aulas dos professores observados na investigação realizada por Harder (2008).

Ademais, tanto em sua dissertação (FEITOSA, 2013) quanto em sua tese (FEITOSA, 2016), Feitosa traz à tona os conhecimentos musicais que são comuns no ensino de trompa, salientando que materiais didáticos podem auxiliar também no ensino tanto da “leitura de partitura” quanto no processo de “memorização” (FEITOSA, 2013, p. 47).

No que diz respeito a isto, Costa (2014) faz um levantamento das práticas, concepções e materiais didáticos utilizados por professores de violão em bacharelados, e diz que o processo de leitura musical à prima vista é um processo que “refere-se à leitura de algo sem nenhum conhecimento prévio” e que, portanto, se difere de uma “leitura lenta, minuciosa” inerente ao processo de “memorização” (COSTA, 2014, p. 28).

Todas estas investigações apresentam conhecimentos musicais e formas de ensino, utilizados por professores de instrumento no processo de ensinar música. Sendo assim, os conhecimentos musicais que se fizeram presentes nas aulas dos professores investigados nestas pesquisas foram os de “frase”, “dinâmica”, “articulação”, “andamento”, “digitação de escalas”, “afinação”, “gêneros e estilos musicais”, “ritmo”, “harmonia”, “técnica”, “história da música”, “repertório”, “acordes”, “altura”, “timbre”, “pulsação”, “dedilhado”, “forma da música” e “uso do pedal” (piano)

No que tange às formas de ensino, estas serão demonstradas mais esmiuçadamente no primeiro capítulo desta pesquisa, uma vez que o delineamento

destas ocorre por intermédio das ações específicas de cada professor e que a busca por uma compreensão científica destas ações é exatamente o que tem sido proposto nas discussões geradas em torno do conceito de gesto didático específico, sendo este um dos tópicos que serão apresentados no referido capítulo.

As pesquisas destes autores colaboram para a apresentação de um panorama geral sobre os conhecimentos musicais que têm sido predominantemente ensinados por professores de violão, piano, e de instrumentos de sopro como flauta, trompa, dentre outros.

A partir disto, é que se pretendeu desvelar se e como estes conhecimentos musicais estão presentes nas aulas de professores de contrabaixo acústico, uma vez que os conhecimentos musicais ensinados por estes professores parecem estar sendo incorporados por professores de baixo elétrico, tendo em vista que não foram encontrados estudos referentes às práticas de ensino e aprendizagem de professores deste último instrumento.

Assim, inicia-se a apresentação e descrição de pesquisas que investigaram, direta ou indiretamente, a ação de professores de contrabaixo acústico tendo como objetivo analisar semelhanças entre os conhecimentos musicais que têm sido ensinados por professores de outros instrumentos com os que têm sido ensinados por professores de contrabaixo acústico⁶.

Nesta perspectiva, foram selecionados os relatórios de Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Pinheiro (2015), Fidalgo (2015), Lima (2015) e Oliveira (2016).

Pedrosa (2009) baseia-se nos métodos que utilizava em sua prática como professora de contrabaixo acústico para apresentar a forma como trabalha determinados conhecimentos musicais em suas aulas.

⁶ Mais sobre o referido instrumento também pode ser encontrado em pesquisas de autores como Sonia Ray (www.soniaray.com) e Fausto Borém (www.somos.ufmg.br/professores/view/895).

A autora seleciona estudos de métodos voltados ao ensino de contrabaixo acústico⁷, como o “New Method for the Double Bass” de Franz Simandl, o “Nuovo Metodo per Contrabasso” de Isaia Billè, o “Enseignement Complet de la Contrebasse à 4 et 5 cordes” de Edouard Nanny, e o “Simplified Higher Technique” de Francesco Petracchia, relacionando-os ao estudo de um repertório específico para orquestra, buscando demonstrar a aplicabilidade de tais métodos para o ensino de música e atuação de contrabaixistas em contextos de orquestra.

Por sua vez, Rosa (2012) apoia-se em conceitos e aplicações de técnicas estendidas para contrabaixo acústico, explicitando os conhecimentos musicais utilizados em suas aulas, ao relatar sua experiência de ensino com uma classe do Instituto Baccareli, ocorrida em São Paulo no período de março de 2008 a dezembro de 2011.

Gonçalves (2014), por acreditar que a prática de aquecimento músico-corporal anterior à utilização do instrumento musical pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem deste, passa a entendê-la como uma possível ferramenta pedagógica para o ensino de contrabaixo acústico. A partir daí, a autora cria um projeto de intervenção em que planifica suas aulas, explicitando todos os conhecimentos musicais e a forma como estes foram ensinados no decorrer do referido projeto.

Pinheiro (2015) parte do pressuposto de que o ensino de técnicas estendidas pode ser de grande valia para contrabaixistas, consistindo seu trabalho em identificar e classificar estas técnicas, apresentando procedimentos e sugestões de uso das mesmas. Neste processo, a autora acaba por evidenciar uma série de conhecimentos musicais que

⁷ Pedrosa apresenta cada um destes autores em seu trabalho, retendo-se de forma mais sucinta, que Franz ou Frantisek Simandl foi um tcheco que compôs o método “New Method for the Double Bass” consistindo este em 30 estudos para o contrabaixo acústico em concertos e solos (PEDROSA, 2009: p. 7), Isaia Billè foi um italiano que tem entre suas obras *Nuovo Metodo per Contrabasso* que é “dividido em duas partes: a primeira, em quatro volumes, é destinada à formação do instrumentista de orquestra; a segunda em três volumes é destinada à formação do concertista solista” (PEDROSA, 2009: p. 13 e 15), Edouard Nanny foi um francês que tem obras didáticas que ainda são muito vendidas e amplamente reeditadas até hoje, destacando-se seu “*Enseignement Complet de la Contrebasse à 4 et 5 cordes*” Pedrosa (2009: p. 21-22), e que o italiano Francesco Petracchi publicou o método “Simplified Higher Technique” pela Editora Yorke, que contém “um dedilhado particularmente funcional”, tendo também recebido mérito por “uniformizar a maneira como se toca no capotasto”, uma vez que classifica-a em várias posições pré-determinadas Pedrosa (2009: p. 27-28).

podem ser abarcados pelo ensino de técnicas estendidas, demonstrando, por consequência, a aplicação destas no contrabaixo acústico.

Fidalgo (2015), ao descrever as atividades que realizou durante o ano em que ensinara contrabaixo acústico no Conservatório de Música do Porto, evidencia não somente sua forma de ensinar o instrumento como também os conhecimentos musicais que a circundam.

Lima (2015), por sua vez, destaca algumas das estratégias pedagógicas e profissionais do professor Milton Romay Masciadri ao tentar compreender as “interfaces entre a consolidação de uma escola de contrabaixo” e a pessoa do referido professor. Assim, tendo como aporte teórico o método autobiográfico, o autor desvela as ações do professor de contrabaixo acústico supracitado.

Quase que na mesma linha, Oliveira (2016) faz um memorial formativo em que, contando suas experiências e trajetórias de vida, mostra o processo de formação que a tornou professora de contrabaixo acústico, deixando em evidência os conhecimentos musicais aprendidos neste processo e a forma como os aprendeu e como os ensina atualmente.

Todas estas pesquisas também apresentam conhecimentos musicais e formas de ensino. No entanto, por se tratar de trabalhos que têm como viés a análise, direta e/ou indireta, do ensino e aprendizagem de um instrumento em específico, os conhecimentos musicais e as formas de ensino presentes neles são intrínsecos a professores de contrabaixo acústico no exercício de ensinar música com este instrumento.

Assim, os conhecimentos musicais que se fizeram presentes nas obras destes autores foram os de “frase”, “dinâmica”, “articulação”, “andamento”, “digitação de escalas”, “afinação”, “gêneros e estilos musicais”, “ritmo”, “harmonia”, “técnica”, “repertório”, “acordes”, “altura”, “timbre”, “pulsação”, “dedilhado”, “forma da música”, “posições da mão esquerda”, “*pizzicato*”, “técnicas de *pizzicato* e princípios do uso do arco” e “técnicas estendidas”.

Essa constatação parcial sobre os conhecimentos musicais presentes em aulas de instrumento contribui para que se possa ter uma noção, mesmo que ainda reduzida devido à quantidade de trabalhos analisados, de que boa parte dos conhecimentos musicais até aqui apresentados estão presentes nas aulas de professores de instrumento de forma geral.

Assim, os conhecimentos musicais de “frase”, “dinâmica”, “articulação”, “andamento”, “digitação de escalas”, “afinação”, “gêneros e estilos musicais”, “ritmo”, “harmonia”, “técnica”, “repertório”, “acordes”, “altura”, “timbre”, “pulsação”, “dedilhado” e “forma da música”, parecem ser comuns a aulas ministradas por professores de instrumento de forma geral, uma vez que aparecem tanto nas pesquisas de Pedrosa (2009), Rosa (2012), Gonçalves (2014), Pinheiro (2015), Fidalgo (2015), Oliveira (2016), voltadas ao contrabaixo acústico, quanto nas pesquisas de Harder (2008), Costa (2014) e Feitosa (2013 e 2016), que discorrem direta, ou indiretamente, sobre o ensino de violão, piano, flauta e trompa.

Desta forma, acredita-se que a manifestação do que seria específico a determinado instrumento ocorre principalmente devido à sua estrutura física, que determina a existência de particularidades tanto no que diz respeito ao que, quanto no que diz respeito ao como determinado conhecimento musical será ensinado no próprio instrumento.

Ou seja, tomando como exemplo as aulas de violão, piano e flauta investigadas por Harder (2008), o conhecimento musical inerente à “técnica” aparece em todas as aulas, porém com características diferentes uma vez que no violão este é um conhecimento voltado à execução musical que exige do executante habilidade nos dedos sobre cordas numa perspectiva vertical, no piano esta execução musical estará voltada para a habilidade nos dedos sobre teclas numa perspectiva horizontal e que se dá na altura dos cotovelos, e, no que diz respeito à flauta, este é um conhecimento que exige do instrumentista a habilidade nos dedos sobre um instrumento que normalmente é posicionado numa perspectiva horizontal, na altura dos ombros e que depende do ar do instrumentista para que notas sejam executadas, ou seja, no caso de instrumentos de

sopro o conhecimento de técnica se estende para o controle de ar nos pulmões, embocaduras, dentre outros, além das habilidades motoras que se tem que ter nas mãos.

Isto nos permite entender que aqueles conhecimentos musicais que aparecem de forma específica, como no caso do “uso do pedal” no piano (HARDER, 2008) e no desenvolvimento de “técnica de arco”, que aparece nos trabalhos inerentes ao contrabaixo acústico, são entendidos como desdobramentos que ocorrem devido à estrutura inerente a cada instrumento e que acabam por delinear a forma como tais conhecimentos musicais serão ensinados especificamente por cada professor.

Assim, independente das diferenças que existem nas formas adotadas por professores de contrabaixo acústico no exercício de se ensinar música com o referido instrumento, tanto estas como os conhecimentos musicais a serem por eles ensinados perpassam pelo fato do contrabaixo acústico ser um instrumento que tem um corpo feito de madeira, podendo chegar a ter aproximadamente 1,90 metros e que possui quatro, ou até cinco, cordas friccionadas que podem ser acionadas por um arco ou pelos dedos, sendo esta uma característica denominada como *pizzicato* (que em italiano significa “beliscado”).

Desta forma, passa-se a ser entendido que tanto as formas de ensinar quanto os conhecimentos musicais, comuns a todos os instrumentos, são delineados pelas características estruturais do próprio instrumento, considerando-se principalmente, para esta pesquisa, todos os conhecimentos musicais inerentes ao ensino de contrabaixo acústico.

Uma vez dito isto, passa-se a trabalhar sob a hipótese de que no ensino de baixo elétrico além dos conhecimentos musicais comuns ao ensino de um instrumento, de forma geral, percebe-se, ainda que no campo do senso comum, que parece existir uma apropriação que tem sido feita, por professores de baixo elétrico, dos conhecimentos musicais “posições da mão esquerda” e “*pizzicato*”, mencionados acima nas pesquisas trazidas sobre o contrabaixo acústico, devendo esta ser uma hipótese relevante e que poderá sair do campo do senso comum na fase de análise de dados desta pesquisa.

Sendo assim, a apropriação dos conhecimentos musicais trazidos destas pesquisas até o momento, será realizada no próximo capítulo como parte da estruturação de um referencial teórico que seja condizente com os objetivos delimitados para este trabalho, estando estes voltados descrição e compreensão as ações inerentes ao processo de ensino de um professor de baixo elétrico que parece estar contribuindo tanto para a formação de instrumentistas na área da *performance* quando para a formação de professores do referido instrumento.

Como início da busca de conceitos que contribuam para a estruturação deste referencial teórico, são apresentados a seguir estudos que investigaram as ações de professores de escolas de ensino regular sob as noções de gestos profissionais, gestos simbólicos e gestos didáticos.

Pinto (2002) investiga a avaliação formal realizada por professores numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico, buscando compreender quais os significados desta no processo de ensino e aprendizagem nas práticas de professores e como ela se constrói socialmente, acreditando que a avaliação é uma prática que se constitui por gestos profissionais e por gestos simbólicos.

Abreu (2007), sob o aporte teórico dos gestos didáticos, discorre sobre os “instrumentos didáticos utilizados em práticas de ensino de textos narrativos”, descrevendo e analisando como o professor utiliza estes instrumentos possibilitando o acesso dos alunos ao objeto de ensino, fazendo com que estes se apropriem e produzam textos narrativos, transformando assim o objeto de ensino em “objeto efetivamente ensinado” (ABREU, 2007: p. 9).

Carnin (2011), tomando os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo como fundamento teórico, pretende compreender “como o trabalho docente se materializa [...] em relação à (co)construção de um objeto de ensino” (CARNIN, 2011: p. 13).

Desta forma, inicia-se o processo de estruturação de um referencial teórico que auxiliará na análise das ações praticadas por um professor de instrumento em particular,

desvelando como este compreende e seleciona os conhecimentos musicais, concretizando-os em objetos efetivamente ensinados em suas aulas de baixo elétrico.

Para tanto, a exposição deste estudo está organizada em quatro capítulos, dos quais no primeiro, “Gestos didáticos fundadores e específicos no exercício de se ensinar um instrumento musical”, apresenta-se toda a apropriação que é feita do conceito de gestos didáticos, fundadores e específicos, que possam contribuir para que seja feita a análise das ações presentes no exercício de ensinar do professor Oswaldo Amorim.

No segundo capítulo, “Caminho metodológico: procedimentos e ferramentas”, apresenta-se o embasamento metodológico apropriado para a elaboração desta pesquisa, mostrando-se como foi estruturada e realizada a entrevista, sendo este processo sucedido pela apresentação da mesma demarcada por fases de vida, contadas por Amorim, tendo como objetivo mostrar uma perspectiva da história de vida deste professor.

No terceiro capítulo, são apresentados os dados coletados por meio das observações, sendo este intitulado “Oswaldo Amorim: observação dos gestos didáticos nas aulas de baixo elétrico”. Neste capítulo as ações do professor de baixo elétrico, cujo nome apresenta-se no título, foram identificadas, analisadas e interpretadas de acordo com os conceitos de gestos didáticos fundadores e específicos, base do referencial teórico desta pesquisa.

E por último, apresentam-se as notas finais sobre a relação entre os gestos didáticos, fundadores e específicos, e os objetos de ensino, problematizando se esta contribui ou não para a prática de ensino de baixo elétrico e, por consequência, para a legitimação de Oswaldo Amorim como um professor bem sucedido na cidade de Brasília e cidades satélites que configuram a unidade federativa do Distrito Federal.

1. GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES E ESPECÍFICOS NO EXERCÍCIO DE SE ENSINAR UM INSTRUMENTO MUSICAL

O conceito de gestos didáticos está ligado epistemologicamente à teoria do interacionismo sóciodiscursivo desenvolvida pelo psicólogo suíço Jean-Paul Bronckart e grupos criados ou apoiados por ele. Esta teoria é uma, dentre tantas outras, que tem suas bases construídas sob a teoria do discurso captada da obra de Bakhtin “*Esthétique de la création verbale*” (BRONCKART, 1985, p. 07).

Não obstante, para a elaboração de todo o aparato científico que tem consolidado o ISD⁸ como teoria, Bronckart, por progressivamente aceitar a necessidade e urgência de se repensar o problema da linguagem e sua operação numa perspectiva totalmente psicológica, apropria-se profundamente do interacionismo social dos psicólogos soviéticos, Lev Vygotsky, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev (BRONCKART, 1985, p. 07)⁹.

Doutor pela universidade de Genebra, tendo elaborado uma tese em psicolinguística do desenvolvimento, Bronckart acredita que sua vida profissional divide-se em três partes (MACHADO, 2004, p.315).

Destas, a mais relevante para as apropriações teóricas que serão realizadas para o desenvolvimento deste estudo, é a terceira, por também ser neste momento de vida que Bronckart passa a ter contato com pesquisas realizadas no Brasil.

Segundo o psicólogo suíço, esta foi uma fase que durou 18 anos, de 1980 a 1998, sendo considerada a etapa do desenvolvimento da Unidade Didática das Línguas. Durante este período foram realizados trabalhos “com a colaboração ativa de Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola”, dentre outros. Estes trabalhos

⁸ Sigla utilizada para designar a teoria do *interacionismo sóciodiscursivo* elaborada por Bronckart.

⁹ “[...] nous avons progressivement accepté la nécessité et l’urgence de repenser le problème du langage et de son fonctionnement dans une perspective totalement psychologique. D’aborder les énoncés comme des aspects du comportement verbal, intégrés aux multiplex formes d’activité mises en place par l’espèce humaine. Et nous avons renoué, pour ce faire, avec la perspective épistémologique de nos premiers travaux, celle de l’interactionisme social de Vygotsky, de Luria et de Léontiev.”

são classificados em quatro categorias que não estão bem delimitadas na entrevista realizada com Bronckart (MACHADO, 2004), sendo por isso inviabilizada a citação de todas elas.

Mesmo assim, no que seria a primeira categoria, de acordo com a entrevista realizada, Bronckart explicita a elaboração do livro, “O Funcionamento do discurso: um modelo psicológico e um método de análise”¹⁰, como resultado de um

“[...] amplo trabalho teórico e empírico, que teve por objetivo fornecer-nos um modelo coerente da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês contemporâneo. Com base na análise de milhares de trechos de textos, esse trabalho levou-nos à elaboração de uma grade de análise que permite detectar e quantificar as unidades e estruturas próprias aos tipos de textos, e a um primeiro modelo da estrutura dos textos [...]” (MACHADO, 2004, p. 317).

A realização deste se tornou “objeto de uma substancial formulação” que culminou na realização da obra “Atividades languageiras, textos e discursos”¹¹ (MACHADO, 2004, p. 317), que por sua vez foi utilizada como base para o surgimento de desdobramentos teóricos e conceituais em que se encaixam os delineamentos epistemológicos que dizem respeito aos denominados gestos didáticos, sendo entendido que a compreensão destes últimos pode corroborar para análise de todo o processo da forma como um professor, em específico, tem ensinado música utilizando o instrumento musical baixo elétrico.

E é neste sentido que se passa a ter contato com produções acadêmicas que se estruturam teoricamente sobre a perspectiva dos gestos profissionais e dos gestos didáticos, que auxiliam no estudo, no esclarecimento e na compreensão dos gestos, e, portanto, das ações que integram o processo de ensino e aprendizagem do professor de baixo elétrico Oswaldo Amorim.

Grande parte destas investigações foram elaboradas junto a grupos de pesquisa como o ALTER – “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”, GEMFOR – “Gêneros Textuais e Mediações Formativas”, GRAFE – “Didática das línguas e formação de professores: análise do francês ensinado” e FORENDIF –

¹⁰ Tradução minha de “*Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d’analyse*”.

¹¹ Tradução minha de “*Activité langagère, textes et discours*”.

“Formação em didática do francês”. Estes grupos têm sido fontes científicas que colaboram para a sucinta compreensão de que gestos didáticos são “movimentos *discursivos* e *pragmáticos* – ou seja, verbais e não verbais –, observáveis no trabalho do professor que visam sempre à aprendizagem do aluno” (BARROS, 2013, p. 13).

Estes gestos, categorizados como *gestos didáticos fundadores* e *gestos didáticos específicos*, de acordo com Aeby-Daghé e Dolz¹² (2008: p. 83), são gestos portadores de significados que integram o complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar.

1.1 Gestos Didáticos Fundadores

Bernard Schneuwly, integrante do grupo de pesquisadores que tem colaborado na realização de trabalhos que tem sido feitos sob a orientação de Bronckart, propõe expandir o conceito de ferramenta extraído da obra de Vygotski, “O método instrumental em psicologia”¹³, com a intenção de analisar o trabalho de professores (SCHNEUWLY, 2000).

Para Schneuwly (2000: p. 27), o conceito vygotskiniano de ferramenta se mostra pertinente por dar significado tanto ao que é específico no ensino de uma disciplina, ou subdomínio, que ocorre numa área circunscrita, como por exemplo, o ensino da produção de textos em determinada aula de francês, português, etc.; quanto ao que é comum ao ensino de disciplinas de forma geral, dando início à discussão, ao apresentar e analisar textos produzidos em aulas de francês, sobre o que viria a ser denominado hoje como objeto de ensino, apoiando-se na obra de Bronckart “*Activité langagère, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*”, de 1996.

Para Schneuwly, o conceito de objeto é construído como algo que sempre, e necessariamente, está dividido na situação didática em que é “*presentificado*”, tornando-

¹² Tradução minha de “*Porteurs de significations, ces gestes s’intègrent dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques seculares constitutives de la culture scolaire*”.

¹³ Tradução minha de “[...] *Dans son texte La méthode instrumentale en psychologie, Vygotsky sugere [...]*” (SCHNEUWLY, 2000: p. 22).

se presente por meio de técnicas de ensino, e materializando-se de diversas formas (objetos, textos, folhas, exercícios, etc.) como um objeto a ser ensinado/aprendido. (SCHNEUWLY, 2000, p. 23, grifos meus)

Ainda segundo ele, este objeto, quando utilizado pela pessoa que pretende ensinar, como forma de orientar a atenção dos alunos por meio de processos em que o professor aponta ou mostra suas dimensões essenciais, passa a ser considerado objeto de estudo que pode ser usado em outro lugar como parte do processo de construção de uma aprendizagem, estando, tanto este processo que *elementariza* quanto o processo que o *presentifica* como um objeto, intimamente ligados e se definindo mutuamente (SCHNEUWLY, 2000, p. 23).

Além disso, o autor, ao afirmar que a análise sobre a perspectiva de como professores utilizam tais ferramentas no desenvolvimento de uma aula, não se restringe apenas ao discurso ou à interação verbal, dizendo que “o ponto de vista da ferramenta nos obriga a considerar não apenas a interação verbal, mas [também] a interação didática”¹⁴ (SCHNEUWLY, 2000: p. 33, grifos meus). Isto viabilizou todo o processo de construção da perspectiva atual de que “as ações profissionais dos professores são movimentos observáveis no decurso do seu trabalho, que contribuem para a realização de qualquer ato destinado à aprendizagem”¹⁵ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008: p. 83).

Levando-se em consideração todas estas colocações é que passa a ser considerada a colocação feita por Nascimento (2011: p. 421, grifos meus) de que gestos didáticos fundadores são aqueles que se integram no sistema social da atividade educacional, enquadrando-se nas regras e códigos convencionais estabilizados pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar.

¹⁴ Tradução minha de “*Le point de vue de l’outil nous force de prendre en considération nos pas seulement l’interaction verbale, mais l’interaction didactique.*”.

¹⁵ Tradução minha de “*Les gestes professionnels des enseignants sont des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent a la realisation d’un acte visant un apprentissage.*”.

Isto é reforçado no entendimento de Barros (2012: p. 114) de que “os gestos didáticos fundadores estão relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar”.

Neste sentido, o processo de se apresentar um objeto juntamente com o processo de usá-lo com o intuito de orientar a atenção dos alunos mostrando suas dimensões, como apontado anteriormente em Schneuwly (2000), passam a ser entendidos como gestos didáticos fundadores de *presentificação* e *elementarização*, estando estes por sua vez intimamente relacionados ao que, de forma geral, é comum no ensino de disciplinas ou subdomínios de determinado campo do conhecimento. Aeby-Daghé e Dolz (2008) vão mais a fundo nesta questão, desdobrando e acrescentando uma série de gestos didáticos fundadores que foram traduzidos em Nascimento (2011, p. 426-427) da seguinte maneira:

- *Presentificação*: consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes;
- *Elementarização*: consiste no dimensionamento particular do objeto que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado;
- *Formulação de tarefas*: para a entrada do objeto no dispositivo didático, esse é o gesto pelo qual o professor apresenta consignas/comandos pelos quais o objeto é presentificado;
- *Materialização*: consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar, faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, *corpus* de frases para análise, objetos diversos, etc.);
- *Apelo à memória*: são os gestos para resgatar objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber;
- *Regulação*: gestos para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando o estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades;
- *Institucionalização*: constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas

(internas) em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re) contextualizados na tarefa apresentada pelo professor.

E é nesta perspectiva que passa-se a considerar os termos “frase”, “dinâmica”, “articulação”, “andamento”, “digitação de escalas”, “afinação”, “gêneros e estilos musicais”, “ritmo”, “harmonia”, “técnica”, “história da música”, “repertório”, “acordes”, “postura corporal”, “altura”, “timbre”, “pulsação”, “dedilhado” e “forma” como partes intrínsecas dos objetos de estudo que se transformam em objetos de ensino por intermédio dos gestos didáticos fundadores realizados por professores de instrumento no ensino de música, e não mais como conhecimentos musicais, como outrora foram apresentados.

Assim, a ação de trazer partituras, realizada de diversas formas por professores nas pesquisas que integram a revisão de literatura deste trabalho, passa a ser entendida como gesto didático fundador de *presentificação* que transformará os objetos de estudo em objetos de ensino, ou em objetos a serem ensinados pelos professores.

Como possíveis exemplos destes gestos apresentam-se os trechos destacados a seguir:

Quadro 03 – Exemplos de gesto didático fundador de *presentificação*

<i>PRESENTIFICAÇÃO</i>	Referência Bibliográfica
“A professora solicita que o aluno pegue a terceira peça e comece a tocar.”	(HARDER, 2008, p. 134)
“Ao pegar a partitura, o professor começa a explicar a primeira bordadura que aparece, analisando a maneira como a mesma está escrita e como deveria ser tocada. Após as explicações, o professor toca uma parte do primeiro movimento em sua flauta [...]”	(HARDER, 2008, p. 253)

“O professor pega a partitura e toca com o aluno, fazendo o acompanhamento da peça.”

(HARDER, 2008, p. 280)

Os gestos didáticos fundadores de *elementarização* passam a ser percebidos nos momentos em que o professor faz dimensionamentos particulares dos objetos de estudo demonstrados acima colocando em evidência, ao tratar como dimensões que podem ser ensinadas, pontuações inerentes a “frase”, “altura”, “timbre”, “dinâmica”, “ritmo”, “articulação”, “andamento”, “técnica”, “pulsação”, “harmonia” e “afinação”, “digitação de escalas” (posições), “gêneros e estilos musicais”, “técnica” (arco), “história da música”, “repertório”, “acordes”, “história da música”, “repertório”, “acordes”, “dedilhado” (pizzicato) e “forma”, como apresentados a seguir:

Quadro 04 – Exemplos de gesto didático fundador de *elementarização*

<i>ELEMENTARIZAÇÃO</i>	Referência Bibliográfica
<p>“A aluna toca a escala com articulações simples, primeiro como exercício de aquecimento e depois com articulações a aplicar na obra que está a estudar. Seguidamente, é-lhe pedido que faça o arpeggio de Sol M, com as dedilhações a usar na obra”</p>	(FIDALGO, 2015, p. 38)
<p>“A professora pega o lápis para marcar a partitura do aluno e continua falando: - Você tinha dúvida e depois que você estudou melhorou bastante, as notas, a fluência... Agora precisamos trabalhar as vozes e a articulação.”</p>	(HARDER, 2008, p. 131)

Os gestos didáticos fundadores de formulação de tarefas são aqueles inerentes à elaboração de exercícios utilizando-se, ou não, livros e afins para a *presentificação* do

objeto de estudo tanto em sala de aula quanto em demandas geradas para realização na casa do aluno, como nos exemplos a seguir:

Quadro 05 – Exemplos de gesto didático fundador de *formulação de tarefas*

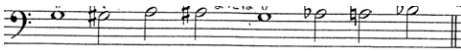
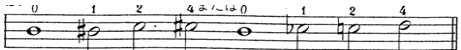
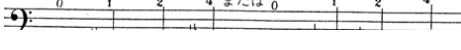
FORMULAÇÃO DE TAREFAS	Referência Bibliográfica
<p>“O plano de aula prevê o estudo da 3ª posição, através da escala de Ré menor Melódico, com exercícios complementares de cariz rítmico, seguindo-se um estudo, nº 36 em Ré menor, também na 3ª posição. Ambos os conteúdos constam do método de iniciação de Jean-Loup Dehant, tratando-se do livro <i>La Contrebasse Pour Tous</i>.”</p>	<p>(FIDALGO, 2015, p. 21)</p>
<p>“[...] Então, nós temos quatro frases. Eu quero que agora você invente, se dê a liberdade de brincar com cada uma dessas frases com dois parâmetros...”</p>	<p>(HARDER, 2008, p. 66)</p>
<p>“Aí ele vinha, e explicava de novo, como ele queria que fosse. Ele tocava pra mim. ‘Olha, eu quero que essa variação de arco seja dessa forma. Toca uma vez...’. E eu tocava. ‘É. É assim que tem que vir semana que vem, todos os temas, tá, tá, tá...’”</p>	<p>(LIMA, 2015, p. 86)</p>

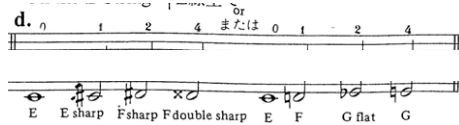
Os gestos didáticos fundadores de materialização ocorrem nos apontamentos realizados com a disponibilização de suportes como já mencionado anteriormente. Desta forma, este gesto fundador passa a aparecer na utilização de métodos como o “New Method for the Double Bass”, “Nuovo Metodo per Contrabbasso”, “Méthode Complète pour la Contrebasse”, “Simplified higher technique for double bass”, “Le Contrebasse Pour Tous”, “Coletânia Rakov”, “Escola do Contrabaixo”, presentes nas pesquisas de Pedrosa (2009), Gonçalves (2014) e Fidalgo (2015).

Assim, apresenta-se a seguir trechos de possíveis tarefas que são formuladas como parte dos métodos que foram objetos de estudos das pesquisas de Pedrosa (2009) e que podem ser utilizados, principalmente por professores de contrabaixo acústico, como

suportes para a formulação de tarefas em sala de aula, ou seja, como gestos didáticos fundadores de *materialização*.

Quadro 06 – Exemplo de suportes que podem ser utilizados como parte do gesto didático fundador de *materialização*

Trecho	SUPPORTES	Referência Bibliográfica
PARA MATERIALIZAÇÃO		
<p>“A seguir, encontra-se o primeiro estudo padrão, com a introdução do quadro da “Meia-Posição” ou Posição “Usual”. Na pauta, escreve as posições com suas notas enarmônicas, em todas as cordas (exercícios a, b, c e d).”</p>	<p>“<i>New Method for the Double Bass</i>” – Franz Simandl</p>	<p>(PEDROSA, 2009, p. 9)</p>
<p>On the G String G線上で</p> <p>a. 0 2 4 #4 or 1 1 2 4</p>  <p>G G sharp A A sharp G A flat A B flat</p> <p>On the D String D線上で</p> <p>b. 0 1 2 4 or 0 1 2 4</p>  <p>On the A String A線上で</p> <p>c. 0 1 2 4 または 0 1 2 4</p>  <p>A A sharp B B sharp A B flat B C</p> <p>On the E String E線上で</p>		



“Na apresentação de cada nova posição encontramos as *Notas Paralelas*, que são aquelas que compõem a posição (mais as notas que precedem à primeira nota presa partindo da corda solta Sol 2, escritas entre parênteses) elas são notadas em cada corda. As posições são apresentadas na seguinte ordem: 1/2 - 1ª - 2ª. 1/2 - 2ª - 3ª - 3ª. 1/2 - 4ª - 4ª. 1/2 - 5ª - 6ª - 5ª. 1/2 e 7ª posição.”

“*Nuovo Metodo per Contrabasso*” – Isaia Billè

(PEDROSA, 2009: p. 16)



Da 2ª. Posição, 3º. Grau, até a 6ª. Posição, 10º. Grau, encontra-se o

primeiro Estudo Padrão, que apresenta sempre o mesmo contorno melódico e rítmico, desta forma, auxiliando na apropriação, por parte do aluno, da nova posição, reutilizando o material musical já conhecido. Ele aparece sempre após a exposição de cada posição. Mantém sempre a mão esquerda em bloco (na posição), pois trabalha com a mão fixa.

*“Méthode Complète pour
la Contrebasse – Ire.
Partie.”* – Edouard Nanny

(PEDROSA, 2009, p. 23)





No método, encontra-se um texto que é relevante, tanto para a aquisição da correta posição do braço e mão esquerda, como para a familiarização das posições agudas do instrumento. A posição do polegar é classificada em três formas: a cromática, a semi-cromática e a diatônica; e cada uma delas é relacionada a um amplo repertório de estudo [...] Os exercícios encontrados no método não caracterizam nenhum estudo padrão.

(PEDROSA, 2009, p. 28)

“*Simplified higher technique for double bass.*” – Francesco Petracchi

O gesto didático fundador de *apelo à memória* em aulas de instrumento ocorre geralmente em momentos em que o professor tenta, conversando com o aluno, analisar o que já foi estudado na última aula, em momentos, semestres ou até mesmo em anos anteriores ao exato momento da aula. Neste caso, pouco se encontrou nas pesquisas que fazem parte da revisão de literatura deste trabalho, tendo como mais próximo o seguinte trecho:

Quadro 07 – Exemplo de gesto didático fundador *apelo à memória*

APELO À MEMÓRIA	Referência Bibliográfica
“Em determinado momento, quando o aluno faz uma pausa a professora diz: - Foi bom que você está lembrando rápido, afinal você	(HARDER, 2008, p. 188)

decorou isto no ano passado...”

Em contra partida o gesto de *regulação* é um dos gestos que mais aparece nos trabalhos inerentes à revisão de literatura desta pesquisa, sendo este um gesto que tem como objetivo auxiliar o aluno em seu desenvolvimento com base no diagnóstico das dificuldades e obstáculos que o mesmo tem vivenciado. Aeby-Daghé e Dolz (2008: p. 85) apontam para a existência de dois tipos de *regulação* que são as “regulações internas” e as “regulações locais”. De acordo com estes autores, as regulações internas têm como objetivo obter informações sobre a situação do “estado de conhecimento dos alunos”, que podem ocorrer “no início, no meio ou no fim de um ciclo de aprendizagem”, tendo como base para que isto ocorra a utilização de estratégias. Já as regulações locais “são realizadas durante a atividade escolar, por meio de um intercâmbio com o aluno ou dentro de uma tarefa”, sendo a avaliação considerada uma “forma específica de regulação”¹⁶.

Ou seja, regulações internas são aquelas estipuladas pelas instituições, normalmente como avaliações bimestrais, trimestrais ou semestrais, e regulações locais são aquelas que ocorrem de forma mais direta em sala de aula no decorrer de atividades ou explanações realizadas pelos professores.

Assim, tomam-se como exemplo de gesto didático fundador de *regulação* os seguintes trechos:

Quadro 08 – Exemplos de gesto didático fundador de *regulação*

REGULAÇÃO	Referência Bibliográfica
------------------	---------------------------------

¹⁶ Tradução minha de “*la régulation regroupe deux phénomènes intrinsèquement liés: les <régulations internes> et les <régulations locales> (Schneuwly et Bain, 1993). Les régulations internes, basées sur des stratégies outillées servant à obtenir des informations sur l’état des connaissances des élèves, peuvent se situer en début, en cours ou à la fin d’un cycle d’apprentissage. Les régulations locales opèrent durant l’activité scolaire, à la faveur d’un échange avec l’élève ou à l’intérieur d’une tâche. L’évaluation est considérée comme une forme spécifique de régulation;*”.

“O aluno toca duas vezes e não acerta. O professor corrige prontamente e pede que ele treine um pouco as posições corretas: - Isso, novamente o Lá e o Fá. Faça quatro vezes.”

(HARDER, 2008, p. 71)

“Lembre-se de fechar os dedos e não puxar “pro” alto [...].”

(HARDER, 2008, p. 84)

“O professor Mario observa atentamente enquanto o aluno toca e então diz: - Não deixe a mão direita fazer isso.”

(HARDER, 2008, p. 106)

“Segue-se um diálogo entre a professora e o aluno, onde eles entram em acordo a respeito do repertório a ser executado na próxima prova.”

(HARDER, 2008, p. 135)

“Em seguida, professora e aluna conversam a respeito do repertório a ser apresentado na prova que se aproxima.”

(HARDER, 2008, p. 146)

“Em relação à primeira sessão, o aluno não conseguiu fazer uma boa leitura à primeira vista da peça ‘Don Pedro’. Estava muito inseguro e cometeu erros rítmicos e de notas, parou diversas vezes durante a execução da peça, não conseguindo manter um discurso musical coerente.”

(GONÇALVES, 2014, p. 29)

“A escala de Mi Maior foi bem executada, com a afinação correta e com boa qualidade sonora.”

(GONÇALVES, 2014, p. 29)

“No estudo ainda apresenta várias

dificuldades principalmente a nível de mudanças de posição, porque ainda não está bem consolidado e o aluno engana-se frequentemente nos mesmos sítios, já foi advertido para que melhorasse o seu método de estudo e já foram explicados todos os passos para que possa estudar de uma forma eficaz de maneira a resolver os problemas, mas o aluno ainda não pôs as ideias em prática”

(GONÇALVES, 2014, p. 29)

O gesto de *institucionalização*, em aulas de instrumentos musicais, parece ocorrer, especialmente, em situações práticas de *performance* dos alunos em recitais, práticas de conjunto ou de câmara, preparações para apresentações de forma geral ou na execução de uma música, normalmente com a presença de um público de forma que o professor tenha a liberdade para exigir ou não a aplicação de determinados objetos já estudados em sala.

Infelizmente não foram encontrados exemplos de possíveis gestos de *institucionalização* nas pesquisas que compõem a revisão de literatura deste trabalho.

Desta maneira, com a explicitação de possíveis gestos didáticos fundadores recortados das pesquisas que fazem parte da revisão de literatura deste trabalho é que estrutura-se uma base para a ulterior análise dos gestos didáticos fundadores do professor e colaborador deste, Oswaldo Amorim.

1.2. Gestos Didáticos Específicos

De acordo com Nascimento (2011, p. 421), “a ação do professor em uma situação particular de ensinar desenvolve gestos didáticos específicos que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por esses gestos”.

Ainda assim, é na dinâmica das transformações destes objetos a ensinar, que são controladas pelos gestos didáticos específicos, que o “professor delimita o objeto, que

ele o mostra, que ele o decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, que ele o transforma em vista da aprendizagem”¹⁷ (AEBY-DAGHÉ & DOLZ, 2008, p. 84).

Segundo Nascimento “diferentes *estilos pedagógicos* se constituem pelos gestos didáticos específicos no trabalho de ensinar” (ALTET, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 433). Esta autora também salienta que “os gestos didáticos específicos se manifestam nos modos particulares de abordagem e possibilidades dos objetos de ensino” acrescentando que as formas de agir de um professor são entendidas para além de “ações intuitivas” englobando “o conhecimento dos conteúdos, suas crenças sobre o que é o ensinar e aprender, sua capacidade para mobilizar recursos, para traçar metas e objetivos para o ensino, para propor tarefas adequadas ao trabalho na zona de potencial de desenvolvimento do aluno” (NASCIMENTO, 2011, p. 433).

Ainda de acordo com esta autora, a maioria dos procedimentos adotados em sala pelo professor, podendo estes ser tanto verbais quanto não-verbais, o ajudam a materializar “comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações, conceitos, instruções, etc.”, e a interpretar, expor, motivar, explorar, validar, regular e avaliar aprendizagens nos “movimentos de ensinar e aprender” (NASCIMENTO, 2011, p. 433-434).

Neste sentido, de acordo com Aebly-Daghé e Dolz, a tarefa é o lugar privilegiado para se analisar o trabalho do professor – sendo o lugar onde este trabalho se envolve com objeto previamente definido – do ponto de vista das instruções, do material disponível – e do emprego que é feito deste –, das regulações operadas por ele, dos eventuais apelos à memória e antecipações e das institucionalizações de certas dimensões do objeto a ser ensinado. É na tarefa que se realizam os gestos didáticos específicos do professor dentro do significado do que ele faz (com suas mãos, sua postura, suas expressões faciais), no que ele diz (suas formulações, suas questões, suas avaliações e seus comentários) e no que ele costuma utilizar (seus livros, seus textos,

¹⁷ Tradução minha de “*Dans ce cadre, c’est par les gestes didctiques que l’enseignant delimite l’objet, qu’il le montre, qu’il le décompose, qu’il l’ajuste aux besoins des élèves, c’est-à-dire qu’il le transforme em vue de l’apprentissage*”.

suas consignas, seus exemplos)¹⁸ (CHELLAVARD, 1991 *apud* AEBY-DAGHÉ & DOLZ, 2008: p. 87).

Isto posto, passa-se à busca de um caminho e de ferramentas metodológicas que propiciem a coleta de dados e a análise do complexo sistema que envolve os costumes e a forma habitual de fazer e dizer do professor Oswaldo Amorim com os gestos didáticos, fundadores e específicos, presentes em suas aulas de baixo elétrico, tendo em vista que a realização desta análise possa ser de suma importância para as possíveis respostas inerentes à problemática desta pesquisa.

Assim, apresenta-se no próximo capítulo toda a parte inerente à metodologia e à apresentação dos dados coletados.

¹⁸ Tradução minha de “*La tâche est donc un lieu privilégié d’analyse du travail de l’enseignant – en prise avec l’objet préalablement défini – du point de vue des consignes, du matériel à disposition et de l’emploi qui en est fait, des régulations opérées par l’enseignant, des éventuels appels à la mémoire et anticipations et de l’institutionnalisation de certaines dimensions de cet objet. Cette entrée par la tâche permet d’approfondir les premiers constats auxquels conduit l’analyse de l’organisation générale de la séquence. C’est donc dans la tâche que se réalisent les gestes didactiques spécifiques de l’enseignant au sens de ce qu’il fait (avec ses mains, ses postures, ses mimiques), ce qu’il dit (ses formulations, ses questions, ses évaluations et ses commentaires) et ce qu’il manie (ses livres, ses textes, ses consignes, ses exemples)”*”.

2. CAMINHO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS E FERRAMENTAS

Por entender que esta investigação ocorre sobre o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de um ser humano, em específico, que se distingue não somente pela forma como age, mas também pela forma como pensa sobre o que faz, interpretando suas ações dentro e a partir da realidade em que vive partilhando-as com seus semelhantes, é que este trabalho passa a ser entendido como uma pesquisa qualitativa que pretende não somente descrever, mas também explicar fenômenos que têm produzido regularidades intrínsecas a um professor de instrumento, que neste caso é professor de baixo elétrico. (MINAYO et al. 2015: p. 21-22).

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa qualitativa é categorizada como exploratória, tendo como finalidade proporcionar mais informações sobre um processo específico de ensino de baixo elétrico possibilitando sua definição e seu delineamento na cidade de Brasília e no denominado Entorno, sendo, portanto, planejada de forma a apresentar um levantamento bibliográfico, entrevistas e observações que depois de analisados e interpretados poderão auxiliar numa melhor compreensão de um processo inerente ao campo da Educação Musical (PRODANOV e FREITAS: 2013: p. 51-52).

2.1 Coletando Dados

Sendo considerado como “o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente”, Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 83) afirmam que as questões e objetivos pertinentes a uma investigação acabam por dar direção aos dados nela coletados, sendo, a fase de coleta de dados, entendida como parte integrante de todo o processo de uma investigação.

Assim, nesta pesquisa esta fase está estruturada pela elaboração de uma entrevista realizada na residência do professor Oswaldo Amorim, no dia 15 de agosto de 2016, com duração de aproximadamente cento e vinte minutos, gravados em vídeo e transcritos em documento *word* contendo um total de trinta e oito páginas, sendo a

divulgação de seu conteúdo autorizado por meio de documento assinado pelo professor Oswaldo Amorim¹⁹.

Posteriormente a esta, realizou-se a observação de quarenta e três aulas ministradas no CEP-EMB pelo referido professor, estando todo este processo registrado em vídeo, em torno de dois mil quatrocentos e vinte minutos (ou seja, quarenta horas aproximadamente), ocorrendo toda a captação deste material no período de agosto a novembro de 2016.

A realização de todo este procedimento, entrevista e observações, ocorreu com o auxílio de uma câmera CANON DC 7.4V semiprofissional.

2.2 Entrevista

No que diz respeito à entrevista, a sua elaboração foi inspirada em compreensões apropriadas da tradução de Schutze feita por Weller e Piffaf (2013: p. 210-211), a qual evidencia a forma como o entrevistador solicita, ou pede, para que o entrevistado conte sua história de vida ou determinada fase desta segundo sua própria ótica e objetivos, viabilizando, a meu ver, uma fuga do caráter interrogatório inerente às entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

Quando feita sob esta perspectiva, a entrevista narrativa passa a ser vista como possibilidade de se gerar uma relação maior com as subjetividades presentes nas ações de um professor de baixo elétrico, sendo tais ações o objeto que se pretende investigar nesta pesquisa e que, no entanto, deverão ser analisados de forma instrumentalizada de acordo com os conceitos apresentados e apropriados no capítulo anterior.

Além disto, a característica de coda narrativa inerente à entrevista narrativa, presente também na tradução das autoras, foi incorporada neste processo de entrevista, permitindo que o entrevistador, encontrasse, na(s) fala(s) do entrevistado, sem interrompê-lo, possibilidades de direcionar a entrevista para aspectos que dizem respeito a sua trajetória de vida familiar, escolar, acadêmica e profissional.

¹⁹ Ver documento em anexos.

Desta forma, a entrevista iniciou-se com a solicitação/pedido para que o entrevistado se apresentasse e em seguida contasse sua história de vida, sendo possível, a partir do relato, observar uma periodização em sete fases: 1) genealogia e breve relato sobre os primeiros anos de vida até os 14 anos de idade; 2) dos 15 anos até o final do segundo grau; 3) graduação e profissionalização em música; 4) especialização na *Bass Collective* em Nova York; 5) mestrado na *Manhatan School of Music*; 6) vida em Nova York; 7) retorno à Brasília.

Desta forma, apresenta-se a seguir, de acordo com a categorização demonstrada acima das fases de sua história vida, o que foi relatado por Amorim.

2.2.1. Oswaldo Amorim: genealogia e breve relato sobre os primeiros anos de vida até os 14 anos de idade

Carioca, nascido em 16 de setembro de 1969, bisneto de Mariana Yolanda Norris e Alberto Chaves, neto de Humberto Norris Chaves e Mara Garcez, e filho de Yolanda Garcez Chaves e Oswaldo Guimarães Amorim (BRAZIL, 1996), atualmente professor de baixo elétrico efetivo no Centro de Ensino Profissionalizante - Escola de Música de Brasília – CEP-EMB e músico ativo na capital brasileira, Oswaldo Amorim Guimarães Filho é fruto de um “processo de formação” que o fez musicista e professor de baixo elétrico. (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

Sua bisavó, cantora lírica no século XX, posteriormente ao seu primeiro casamento, viveu uma “história linda”, que segundo Amorim daria um “romance seríssimo”, com o advogado, diplomata e também político Oswaldo Euclides de Sousa Aranha, tendo este “se [apaixonado] perdidamente” por ela.

Ao assumirem este romance, mesmo enfrentando problemas pela inexistência do divórcio na época, passam a viver uma vida de casados morando numa casa que ficou afamada por conta das reuniões lá realizadas pelo então presidente Getúlio Vargas. Além disso, a fama da residência também se dava por esta possuir uma escada com degraus no formato de teclas de piano com um corrimão de bronze ornado com a partitura da ária que Mariana Yolanda Norris mais gostava.

No entanto, com o falecimento de Aranha, Norris passa a ter uma vida mais regrada financeiramente, sendo este um fato que afetou toda a geração ulterior a ela, alcançando inclusive a realidade vivida por sua neta, mãe de Amorim, que segundo este “vendeu até o piano [...] para poder comprar [...] máquina de lavar [...] geladeira [...] essas coisas, né”!

Segundo Amorim, a venda deste piano ocorre no momento em que seus pais se casam e vão morar numa quitinete em Copacabana.

Seu pai, Oswaldo Guimarães Amorim, era um jornalista muito ligado à cultura e que trabalhou em diversos jornais e revistas, como o *Última Hora* (no *Jornal do Brasil*), *Correio da manhã*, *Veja*, *O Cruzeiro* e *Sucursal*; além de ter se aposentado na *EBN*, atual *Rádio Brás* (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

Sua mãe, Yolanda Garcez Chaves, foi secretária e cursou psicologia, apesar de nunca ter exercido a profissão nesta área por ter ingressado no Banco do Brasil em 1982. No decorrer desse período, divorcia-se e casa-se com Leonardo Pereira de Souza (BRAZIL, 1996), militar e padrasto de Amorim que “também [o] chamava de pai”.

Por conta da carreira de Leonardo na marinha, Amorim, juntamente com sua família, muda-se diversas vezes residindo alternadamente no eixo Rio, Belém e Brasília.

No Rio de Janeiro, Amorim estudou na primeira fase de sua infância numa escola que era da esposa do cartunista Ziraldo Alves Pinto, cujo nome não se recorda corretamente se era “Acalanto” ou “Toca do coelhinho”.

Na instituição da esposa do Ziraldo, relata ter iniciado sua experiência musical com as aulas de música oferecidas pela instituição, relatando já ter um “gosto musical muito apurado”, e que nesta época tinha uma maletinha/vitrola, presente que seu pai lhe dera que consistia numa maleta de plástico que de um lado funcionava como caixa de som e do outro como toca disco.

Junto a este relato, Amorim menciona que o álbum “Vila Sezamo” de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle foi o primeiro disco que pediu de presente à sua mãe aos cinco anos de idade, juntamente com seu segundo LP, da banda *Secos e molhados*.

Ainda no Rio de Janeiro, dá início ao ensino fundamental²⁰ na “*escola integrada do Leme*”, sendo esta uma instituição pública de ensino no qual permanece por aproximadamente quatro anos até sua família mudar-se para Belém.

Já na capital paraense, Amorim passa a estudar no “*Colégio Moderno*”, alegando que a sua inserção nesta “escola particular” foi possível porque seu padrasto e sua mãe passaram a ter uma melhor situação financeira uma vez que “não tinham que pagar aluguel” devido à moradia proporcionada pela marinha.

Apesar de ser um “colégio bem legal” o Colégio Moderno não oferecia aulas de música, por isso, ao perceber o interesse de Amorim por música, sua mãe o coloca para estudar no conservatório Carlos Gomes.

Por ter apenas nove anos de idade, seus pais, Yolanda e Leonardo, dividiam a tarefa de levá-lo e buscá-lo do conservatório, uma vez que este “era longe para caramba” da casa onde moravam.

Assim, Amorim fica neste conservatório durante um semestre. Neste período aprende “um pouco da teoria” e tem a oportunidade de tocar flauta doce, xilofone e piano. No entanto, por se sentir deslocado devido à forma como se instaurava na época as relações de gênero “[...] eu era o único homem na sala naquela idade [...] eu ficava assim meio ressabiado pô, só eu de homem aqui, [tem] alguma coisa errada” – e por querer “jogar bola”, acaba por pedir permissão à sua mãe para sair do conservatório.

Contudo, hoje acredita que, além de ter sido “muito legal ter ficado esse tempo lá”, este foi um período que lhe possibilitou abrir “um pouco mais a [...] cabeça” no que diz respeito a conhecimentos inerentes ao campo da música.

Aos onze anos de idade, por também perceber seu interesse pela música, observando sua presença em “rodinhas de violão”, onde cantava e “ficava querendo pegar o [instrumento] e tocar”, seu pai presenteia-o com o que viria a ser seu primeiro violão.

²⁰ Menção feita pelo entrevistado.

Com apenas um mês de aula, começa a tocar o instrumento. E por não saber “muitos acordes”, “ficava tocando igual baixista, fazendo as melodias ou linhas”.

Sua família então se muda para Brasília, onde estudou nas escolas, também particulares, “*Nossa Senhora de Fátima*” e “*Santo Antônio*”.

Quando tinha quatorze anos de idade sua família retorna ao Rio de Janeiro, onde, já no “primeiro ano do segundo grau”, passa a estudar no “*Bennett*”²¹, que segundo ele era uma escola que possuía uma visão diferente da que era comum às instituições de ensino daquela época.

De acordo com Amorim, esta instituição continha apresentações de filmes e a realização de festivais de música como parte do cronograma a ser desenvolvido pelos alunos. Além disso, Amorim salienta que “os alunos tinham a liberdade de sair da escola, para lancha [...] a gente podia sair [...] a escola era aberta para entrar e sair [...], era uma escola com uma visão muito legal”.

Também é mencionado por Amorim, que nesta mesma escola “tinham muitos, muitos músicos” e que “a primeira banda que [teve], praticamente era todo mundo da mesma escola, o baterista, o guitarrista, [ele]” e que só o vocalista, que atualmente é conhecido como “DJ Saddam”²², não estudava nesta mesma instituição.

O início desta primeira banda ocorre aos quinze anos de idade, quando um dos integrantes, também seu amigo, lhe diz “rapaz você é baixista”, sendo esta afirmação complementada pelo fato deste amigo estar “precisando de um baixista” em sua banda.

²¹ De acordo com o site www.bennett.br/centrouiversitario, o instituto Metodista Bennet, existe desde 1888 e está entre as mais respeitadas instituições educacionais do Rio de Janeiro, sendo dividido em dois segmentos principais: o Centro Universitário Metodista Bennett e o Colégio Metodista Bennett.

²² Maurício Carneiro, conhecido como DJ Saddam, iniciou sua carreira em 1996 no Burako Loko em Arraial D’Ajuda – BA, tendo se especializado em Black Music com uma versatilidade de set que o tornou uma referência do estilo no Rio de Janeiro, já tendo atuado como residente nas principais casas noturnas da cidade. (Dados encontrados em www.facebook.com/DJ-Saddam-151906268182958).

Diante desta situação, Amorim vai à “*Mesplan*, que [era] uma loja de apartamento²³ que não existe mais” e compra, com a ajuda de seus pais, “o pior baixo elétrico [que já havia visto] na vida”. Segundo ele, era um *Giannini Sonic* azul “barato para caramba” com “um captador só, que era um negócio de metal, tarraxa de violão, escala curta” e que “não afinava nem por decreto”.

Ele recorda que em sua primeira aula de baixo elétrico, o professor “Dôdo Ferreira” vira e fala “rapaz, se você pô, quer realmente tocar, vende este baixo, [...] este baixo não afina rapaz (risos)”. Portanto, por não ter condição financeira para investir na compra de outro instrumento, acaba ficando com o baixo por mais seis meses, encontrando, somente após este período, um comprador que o ajuda a se desvencilhar de tal instrumento.

Em seguida, compra, também com a ajuda de seus pais, um *Gianinni* branco da década de 80 que possui até hoje, só que numa versão *fretless*, ou seja, sem os trastes no braço do instrumento.

Segundo ele, este é um instrumento muito estimado, uma vez que ao adquiri-lo a sensação que teve foi a de “ter o melhor *Fender*²⁴ do mundo”.

Assim, ainda com aquele primeiro *Giannini Sonic* azul, Amorim ingressa na sua primeira banda chamada “*Estranhas Mutações*”.

Neste grupo, Amorim passa a tocar blues e rock, numa época em que a cultura *hippie* estava em voga e que todos os seus amigos, inclusive os do *Bennett*, viviam “tocando violão, flauta” e fazendo “sarau, viagens, festinhas”, etc. Segundo ele, “tudo era ligado à música”.

2.2.2. Oswaldo Amorim: dos 15 anos até o final do segundo grau

Ainda no *Bennett*, Amorim passa a se politizar fazendo parte do “grêmio estudantil, UNE, UBES” e filiando-se ao PT, aos dezesseis anos de idade. Além disso,

²³ Na cidade do Rio de Janeiro é muito comum a existência de lojas em prédios residenciais, ou seja, a criação de lojas de instrumentos musicais em apartamentos que geralmente seriam utilizados como residência.

²⁴ Referência aos baixos elétricos da marca Fender.

Amorim era responsável pelo “jornal do colégio” escrevendo, redigindo, fazendo o layout – “fazia tudo cara, era editor, chefe, [...] redator, programador” – ou seja, ocupava-se com todas as funções possíveis para que o jornal da escola fosse feito.

Com tudo isso, chegou à conclusão de que seu “segundo grau [estava] comprometido” relatando que “quando chegou em agosto, no terceiro ano [ele percebeu] que [...] ia reprovar”.

Então, mesmo sabendo que “foi um período muito bom esse [no] *Bennett*”, Amorim conversa seriamente com seus pais para mudar de colégio alegando

Eu sei que eu vou reprovar porque eu não quero me dedicar a essas matérias que não estão me acrescentando [e] que eu não vou utilizar na minha vida! Eu não quero perder mais tempo, eu sei o que eu quero fazer! [...] eu quero ser músico [...] eu já tinha isto na minha cabeça, eu queria ser músico com quinze anos, eu tinha certeza que era isto que eu queria fazer, podia não ter a coragem de repente de seguir, mas a minha vontade era [esta]” (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

Assim, já no final do ano letivo muda-se de escola passando a estudar na instituição “*Pinheiro Guimarães*”.

Amorim salienta que existiam bons professores nesta instituição e que em dois meses, “com a bagagem que [...] tinha do *Bennett*”, conseguiu recuperar as notas e, por consequência, finalizar o terceiro ano do segundo grau.

Tocando baixo elétrico desde 1985 – “comecei em 85, mas só [com] aulas particulares e dicas de amigos né [...] tocando em grupos de rock [e fazendo] várias apresentações no Rio [...], no circo voador, [e em] festivais de colégio” –, Amorim diz ter participado de “vários grupos”, “mas [que não] era nada profissional”. Segundo ele, nesta época a música era tratada de forma amadora, “aquelas coisas de bandinhas de escola, banda de adolescente”.

Quando ainda estava no *Bennett*, Amorim conheceu João Mario, que segundo ele é um “baixista [...] fundamental [em sua] carreira” por ter apresentado aqueles que se tornariam seus primeiros professores de baixo elétrico em aulas particulares na cidade do Rio de Janeiro.

Estas aulas só ocorreram porque seus pais “acreditaram” e as “bancaram” financeiramente, sendo este um motivo de gratidão expresso por ele.

Assim, Dôdo Ferreira foi seu primeiro professor de baixo elétrico, aquele que nas primeiras aulas lhe “aconselhou a se desfazer daquele baixo que seria um desserviço [em sua] vida musical”.

Nas aulas com este professor, Amorim rememora que este dizia ser “importante [...] saber leitura também, claro que se... se você está falando que quer ser músico”. Além disso, aprendeu teoria e estudou linhas de baixo²⁵ inerentes aos estilos rock, blues e linhas transcritas da banda inglesa *The Beatles*.

De acordo com ele, Dôdo “escrevia tudo”, no sentido de passar para a partitura as linhas compostas por baixistas que gostava de ouvir e, por conseguinte, de ensinar para seus alunos.

Além disso, Amorim relata ter muita admiração por Dôdo, dizendo que este foi “um grande professor [...], um grande educador” que teve em sua vida.

Além de Dôdo, outro professor que fez parte de sua formação como baixista elétrico foi o baixista “Fênix”, “que era um músico mais de ouvido”, mas que também sabia ler e escrever música.

Primordialmente, as aulas que teve com Fênix centraram-se em estudos de percepção, o que para Amorim “foi muito legal”.

Não obstante, após as aulas que teve com Fênix, Amorim passa a estudar com o que viria a ser o seu “terceiro professor no Rio”, considerado por ele como um dos “maiores mestres” que teve em sua vida.

Aurélio Dias era “muito musical” e, por ter morado muito tempo na Suécia, “cobrava muito dos alunos [...]”. Mesmo assim, apesar de ser “muito exigente”, Amorim menciona que existe toda “uma geração que passou por ele”, como “Bruno

²⁵ Também explicitado por Amorim como “*levada*”, e que, de acordo com Carvalho (2006: p. 12), é o mesmo que *groove*.

Migliari, [ele], João Mario” e “vários outros grande baixistas que atuam no [Rio de Janeiro hoje em dia]” (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

Falecido em 2012, em decorrência de um câncer gastrointestinal raro, Aurélio foi um baixista que integrou o grupo carioca “Punch”, além de ter dividido palco com Fernanda Abreu, Marina Lima, Ed Motta, dentre outros; tendo atuado também como *soundesigner* e diretor de som de filmes nacionais.

De acordo com Amorim, foram nas aulas com o Aurélio, focadas principalmente no estudo e execução de linhas de baixo inerentes ao movimento norte-americano gerado pela *Montown*²⁶, que compreendeu a importância de se *groovar*²⁷, tendo em vista que isto era frequentemente frisado por este professor.

Amorim menciona que Aurélio sempre dizia “você tem que groovar”, “baixista é swing, é levada!”, além de mostrar-lhe “todos os grandes baixistas [...] que gravaram o black music americano”.

As aulas que teve com estes professores lhe permitiram ter na “bagagem” uma série de conhecimentos sobre “groove” e/ou “levadas” em “estilos [como] a black music americana, o funk, o Rhythm and Blues, o jazz [...], [o] rock e [o] pop nacional e estrangeiro, [além da] música brasileira [feita por] Djavan, Caetano, Chico, Gil [e] Alceu Valença (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

Amorim relata ter estudado “música para caramba nessa época [...] esse ano de 88” e que isto só foi possível por conta de uma situação ocorrida dois meses após o término de seu segundo grau no ensino regular.

2.2.3. Oswaldo Amorim: graduação e profissionalização em música

Ao prestar vestibular para jornalismo, realizado na época pelo sistema integrado da Fundação Cesgranrio que unificava o processo seletivo das instituições UERJ, UFRJ

²⁶ Gravadora criada por Berry Gordy Jr. considerada como um marco na indústria da música por gerar mudanças sociais e culturais na sociedade de forma geral. Mais informações no site www.motownmuseum.org.

²⁷ De acordo com Ethan Hein, num software de música o termo *groove* significa, de forma específica e técnica, o grau em que um ritmo se desvia da grade metronômica reta. Mais informações no site www.ethanhein.com/wp/2014/what-is-groove.

e Unirio, Amorim é surpreendido com uma “cagada de pombos” no terceiro dia de prova.

Segundo ele, isso “impediu sua carreira jornalística prematura ali”, uma vez que mesmo se lavando no banheiro, tirando a camisa e tentando de toda maneira permanecer no local de prova, o extremo mau cheiro, “aquele cheiro horroroso na sala [e] todo mundo falando nossa que fedor, que fedor...”, o impede de concluir o terceiro dia de vestibular.

Amorim ainda relata “ter perdido a linha” neste dia. Rasgou a prova e a entregou indignado por não poder terminá-la.

Mesmo assim, após explicar toda a situação para os seus pais, dizendo que teria que esperar mais um ano para poder realizar o próximo vestibular, tendo em vista que as provas na Cesgranrio eram anuais, hoje Amorim acredita que a tal “cagada de pombos” foi “a melhor coisa que aconteceu [em sua] vida”, pois com a permissão e apoio de sua família, pôde “fazer todas as coisas que [...] queria” como assistir “todos os shows possíveis e imagináveis que existiam no Rio”, se aprimorar fazendo diversos cursos como o de “datilografia”, “guia de turismo” e o “curso [profissional] de fotografia”, sendo estes dois últimos disponibilizados gratuitamente pelo SENAC, além das aulas particulares que teve de baixo elétrico, já mencionadas anteriormente.

Foi neste período que Amorim relata ter assistido aos “shows [...] antológicos do Hermeto Pascoal [...] no circo voador” – dizendo que “chegava lá oito da noite [e] saía de lá quatro da manhã” –, tendo visto também apresentações do “Celso Bluesboy [...], Nico [Assumpção], com o grupo *High Life*” e do grupo “*Cama de gato*”, sendo estas duas últimas apresentações assistidas no “*parque da catacumba*”.

Foi também durante este ano, por “precisar de grana” e por não ter “mais coragem de ficar pedindo dinheiro” a seus pais, que Amorim decide começar a trabalhar, surgindo uma oportunidade na central de atendimento do Ourocard no Banco do Brasil, onde recebia “ligações de pessoas que queriam comprar no cartão de crédito”, sendo sua função a de analisar se, de acordo com o saldo, isto era viável.

Por não ter tempo para tocar e ir a shows de noite, já estando há “quatro meses nisso” Amorim aceita uma proposta para trabalhar na “sala vip da BBtur [...] em Belo Horizonte”, acreditando que trabalhando de “seis a meio dia” conseguiria ter mais tempo disponível para estudar música. O problema é que por ter sido designado para trabalhar numa agência do aeroporto de Confins, que segundo ele “era longe para caramba”, Amorim passa a acordar “três e meia da manhã” e a ter folgas por escala. Ou seja, “aquelas seis horas que [ele pensava] que [...] fosse [se] dar bem na verdade [ele se deu] foi muito mal, porque [...] não conseguia dormir. Se [...] dormisse depois das nove [...] estava um caco, [...] tinha que dormir antes das nove” e “também não estava podendo curtir a noite ou tocar [...] porque tinha [que] dormir muito cedo para trabalhar no dia seguinte”.

Após seis meses em Belo Horizonte, por não conseguir “fazer o que [...] queria” Amorim decide retornar ao Rio de Janeiro para fazer faculdade.

Muito motivado por seu pai, Oswaldo, escolhe a profissão de jornalista e após prestar o vestibular, ingressa no curso de jornalismo e volta a tocar na parte da noite.

Em 1990, sua família muda-se para Brasília onde continua a cursar jornalismo na Universidade de Brasília – UnB, por mais três semestres. Amorim relata que

[...] teve uma greve gigantesca em 89, então cheguei em Brasília em dezembro de 89, e já comecei a fazer em janeiro [...] o segundo semestre de 89 [...]. Fiz três semestres em um ano!” (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

No primeiro semestre aqui em Brasília ele “só [pegou] matéria do jornalismo”. A partir daí “[começou] a pegar matérias da música”, “[tirou] a carteira de músico profissional pela ordem dos músicos” e em seu terceiro semestre, metade das matérias de sua grade curricular no curso de jornalismo, “já eram matérias da música”.

Juntamente a isto, no início de 1990, Amorim também é aceito como aluno no Centro de Ensino Profissionalizante - Escola de Música de Brasília – EMB, onde passa a estudar e a ter acesso à música erudita, clássica, barroca, popular brasileira, mesmo [esta última sendo] até então muito mais voltada para o rock, blues e pop.

Amorim relata ter começado a se questionar – “pô, eu estou enganando a quem aqui né... eu estou enganando a mim mesmo” – e decide fazer “outro vestibular”, desta vez para música – “é isto que eu quero fazer!”.

Essa decisão também se deu devido ao contexto em que Amorim se encontrava dado que “já estava tocando profissionalmente na cidade” e que estava cursando jornalismo para trabalhar na parte cultural, acreditando que poderia ser jornalista e continuar tocando, tendo em vista que tinha receio de “não conseguir sobreviver com a música”.

Além disso, ele “já estava estudando há um ano [contrabaixo acústico] com o [professor] Toni Botelho²⁸ na [Escola de Música de Brasília]”.

Sendo assim, apesar de gostar e admirar a profissão de jornalistas, “por causa do [seu] pai” que era jornalista, “a música falou muito mais alto” e em 1991, numa conversa de almoço de fim de semana, Amorim comunica ao seu padrasto e à sua mãe que foi aprovado para música e que se desligaria do curso de jornalismo. Segundo ele a conversa se deu da seguinte forma

[...] eu cheguei em casa com uma boa notícia e com uma ruim né, estava no almoço [...] era um sábado, tinha saído o resultado do vestibular, ou num domingo, não me lembro, era um final de semana! A gente [estava] almoçando [e] eu falei - mãe, pai (para o meu padrasto né) [...] eu tenho uma boa notícia e uma ruim! Aí ele - começa com a boa! [E] eu falei assim - claro, pô, eu passei para música! Aí eles já tomaram um susto, me olharam assim [e perguntaram] - e a ruim? [E eu respondi] - fui desligado do jornalismo! Aí acabou o almoço! [...] E eu falei assim - pô, mas não é tão ruim! [E eles me responderam] - como não! Você já tinha dois anos e meio no jornalismo, como é que você vai largar? Terminasse! E eu [pensei] - Pô, caramba, se minha mãe e meu padrasto já fizeram este “auê”, imagina meu pai que é jornalista, né! (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016)

Para sua surpresa seu pai recebe a notícia de forma acolhedora, lhe dando apoio dizendo “[...] isso é maravilhoso meu filho, você vai fazer o que você gosta, que bom!”.

²⁸ Antonio Augusto Vidigal Botelho de Magalhães, ou Toni Botelho, iniciou a carreira profissional em 1973, tocando com Johnny Alf, Lucio Alves, Tomás Improta e Mauro Senise. Em 1979, foi convidado pelo maestro e compositor Cláudio Santoro para ocupar o lugar de primeiro contrabaixo da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional e lecionar na Escola de Música de Brasília ocupando esses cargos durante 12 anos consecutivos (mais informações em www.dicionariompb.com.br/toni-botelho)

Para Amorim ouvir isto de seu pai foi algo muito importante nesse momento em que decidiu mudar de curso e iniciar o bacharelado em contrabaixo acústico na Universidade de Brasília – UnB.

Já no bacharelado da UnB, “[começa] fazendo baixo acústico erudito”, mas percebe “que [...] não queria ser músico de orquestra. Não era a [sua] praia mesmo!”, ficando apenas um ano no curso.

Paralelamente a este relato, Amorim problematiza o fato do “bacharelado infelizmente não te habilitar [para] dar aula de instrumento (risos), numa escola profissionalizante como a [EMB]. Muito louco isto! Você se forma no instrumento, mas [...] não pode dar aula de instrumento!”.

Já na Escola de Música de Brasília, ele aprofunda seu estudo em gêneros e estilos da música brasileira alegando que foi nesta cidade que “realmente [mergulhou] no samba, no baião, na bossa nova, no jazz [...]” e que “no Rio [que era a] capital do samba, [tocava] mais rock/pop/blues”. Segundo Amorim, foi “[...] em Brasília que [veio se] enfurnar na música brasileira, graças a Escola de Música de Brasília”.

Ainda nesta instituição, ele fez práticas de conjunto com a professora Elenice Maranesi²⁹, que foi “uma grande incentivadora [sua]”, estudou baixo acústico, com o professor Toni Botelho, e canto erudito, com o professor Francisco Frias, alegando que “praticamente não existia curso de música popular” nesta época.

Segundo Amorim, eram os professores “Elenice Maranesi, Paulo André Tavares³⁰, Jaime Ernest Dias³¹, Zeca Galvão, Ricardo Vasconcellos³² e o Toni Botelho”

²⁹ Pianista radicada em Brasília em 1970. Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiânia, onde desenvolve um projeto sobre o piano popular brasileiro. Em 2005 compôs a equipe do Curso de Verão da Escola de Música de Brasília, onde ao lado de Nelson Faria, Lula Galvão, Adriano Giffoni e Kiko Freitas, integra o grupo da cantora Leny Andrade, lançando neste mesmo ano o trabalho “Pé de pequi”, que contém composições suas como “Jatiúca” e “Desprezada” (*mais informações em www.dicionariompb.com.br/elenice-maranesi*).

³⁰ Paulo André Tavares violonista e guitarrista nascido no ano de 1957 na cidade do Rio de Janeiro, começou a aprender piano aos 05 anos de idade, mudando-se para Brasília em 1967, onde começa a estudar violão erudito com Geraldo Ribeiro e, posteriormente, com Eustáquio Grillo. Em 1977 torna-se professor de violão erudito na Escola de Música de Brasília, onde foi professor de músicos renomados como Hamilton de Holanda, Nelson Faria, Marcos Teixeira e Lula Galvão (*mais informações em www.wikipedia.org/wiki/Paulo_Andr%C3%A9_Tavares*).

que “faziam um pouco das duas coisas né, o popular e o erudito”, sendo esta uma proposta ainda embrionária nesta época, de acordo com Amorim, esta era uma proposta que estava “longe de ser o que é hoje!”.

Mesmo assim, Amorim menciona que era “rato da escola”, por estar lá o tempo inteiro, inclusive aos sábados e domingos. “Sempre que precisava de um baixista [ele] era o primeiro a [se] candidatar”, não importando se era para um “grupo iniciante” ou se para um “grupo avançado”, o que ele queria “era tocar”, sendo isto o que fazia com o tempo livre que tinha.

Segundo ele, este “foi um aprendizado muito grande” que o possibilitou em 1990 fazer sua “primeira gravação profissional” com Maranesi, sendo remunerado para isso e passando a um patamar de profissionalização que até então consistia apenas “[naquelas] gravações demo” das bandinhas de escola que tinha no Rio de Janeiro.

Durante este período na EMB, Amorim menciona ter feito parte de um grupo chamado “*Logarritmo*” em que teve a oportunidade de tocar e pesquisar os estilos “maracatu, partido alto [e] ijexá”, juntamente com outros alunos que se tornaram músicos reconhecidos na cidade de Brasília. Além disso, com este grupo pôde conhecer mais profundamente as composições e arranjos de musicistas como “Hermeto Pascoal³³” e “Airto Moreira³⁴”, além de “compassos compostos [como]: samba em três,

³¹ Jaime Ernest Dias é carioca radicado em Brasília. É um dos fundadores do Clube de Choro de Brasília e é professor da Escola de Música de Brasília desde 1979 (mais informações em www12.senado.leg.br/radio/1/escala-brasileira/Jaime-ernest-dias).

³² Contrabaixista, compositor, arranjador e professor de contrabaixo acústico da Escola de Música de Brasília, Ricardo Vasconcellos iniciou seus estudos com o professor Sandrino Santoro, tendo se graduado pela Universidade de Brasília – UnB na classe de Jacques Frazunkievs, em 1982 (mais informações em www.assuntograve.com/riccurP.htm).

³³ Hermeto Pascoal nascido em 1936 na cidade de Lagoa da Canoa é compositor, arranjador e multi-instrumentista brasileiro. Em 1958, mudou-se para o Rio de Janeiro para tocar acordeão no Regional de Pernambuco do Pandeiro (na Rádio Mauá) e, em seguida, piano no conjunto e na boate do violista Fafá Lemos (mais informações em www.letras.com.br/biografia/hermeto-pascoal).

³⁴ Nascido em Itaiópolis, município de Santa Catarina no ano de 1941, o baterista e percussionista Airto, aprendeu canto, piano, violino, bandolim e teoria musical quando ainda morava no Paraná. Em 1956, mudou-se para Curitiba e, aos 13 anos já tocava e cantava profissionalmente. Foi professor de Etnomusicologia da UCLA – University of California, Los Angeles (EUA) e ainda hoje faz gravações em estúdios, workshops, clínicas, shows, novos projetos e pesquisa de novos materiais para suas apresentações ao redor do mundo (mais informações em www.batera.com.br/Biografias/airto-moreira).

baião em três e samba em sete”, alegando que neste grupo podia tocar “[coisas] que ninguém tocava na época”.

Em 1991, em decorrência da saída do professor Toni Botelho do Brasil, Amorim passa a ser convidado a acompanhar Maranesi em apresentações e shows que esta fazia ao lado de “Zequinha Galvão” na bateria, sendo este último, segundo ele, “um grande mestre, [que lhe] ensinou muito em levada de samba [...] só de tocar [e ver] como ele usava o bumbo [e] a maneira como ele tocava no *Hi-hat*³⁵”.

Amorim salienta ter um “carinho imenso” pela Escola de Música de Brasília, instituição esta que contribuiu muito para sua profissionalização como músico e que segundo ele, foi “onde [aprendeu] música mesmo”.

Além disso, o professor supracitado discorre sobre a riqueza musico-cultural existente na EMB, que é uma instituição que disponibiliza “música clássica [...], música barroca [...], música vocal, musicalização infantil, núcleo de choro, jazz, música popular brasileira”, juntamente com uma gama de instrumentos musicais dispostos para o atendimento de um público vasto, formado por praticamente “todas as gerações”, ou seja, “idosos, crianças, jovens [e] pessoas de meia idade”.

Com a sua decisão de “[migrar] para a licenciatura” saindo do bacharelado na UnB, passou a ter a possibilidade de dar aulas em instituições como a Escola de Música de Brasília, acreditando ter sido algo “bom ele ter feito a licenciatura”.

Com tudo isto, tinha que dividir seu tempo entre ambas as demandas curriculares exigidas tanto pela EMB quanto pela UnB salientando que “saía da UnB e ia correndo para a [EMB], [chegando] em casa só a tarde ou a noite, na hora que a [EMB] fechava”, tendo em vista que fazia o curso no período noturno na Escola de Música de Brasília, “ficando lá até às onze da noite”.

³⁵ Um dos “pratos” que compõem o instrumento musical denominado como bateria.

Em 1992, participa do que seria “outro divisor de águas em [sua carreira]”. Durante os vinte e um dias do curso internacional de verão³⁶ realizado anualmente pela Escola de Música de Brasília, Amorim teve a oportunidade de conhecer músicos do mundo inteiro. “Vinha gente dos Estados Unidos, da Europa, da Argentina, do Chile”. Ele se recorda que “só na sala de baixo, tinha um baixista da Argentina, um baixista chileno [e] tinha gente do Brasil inteiro”.

De acordo com Amorim, nos cursos de verão de 1992, 1994 e 1995 vieram baixistas do Brasil inteiro ter aula com o professor de baixo elétrico, Nico Assumpção³⁷, que era um dos maiores nomes do baixo elétrico no país, juntamente com Luizão Maia, Arthur Maia e Sizão Machado.

Amorim menciona que o Nico Assumpção “tocou tudo, tocou *fretles*, tocou acústico, tocou quatro cordas, tocou seis cordas, tocava todos os estilos musicais, jazz, bossa nova, baião, samba, choro, tudo...”, considerando-o como o “baixista mais completo que o Brasil teve”.

Para ele, ter feito três cursos de verão com Assumpção, numa época em que “não existia internet [...], não existia método”, foi algo muito precioso, tendo em vista que toda uma geração foi influenciada e vinha fazer esses cursos.

Amorim ainda recorda que em 1994, o baixista elétrico, Ebinho Cardoso³⁸, mato-grossense que hoje reside nos Estados Unidos, era um dos baixistas que fizeram parte desta geração, dentre vários outros.

³⁶ Como já destacado em nota de rodapé em compilação realizada por Abrahão (2016) no livro “Destacando educadores brasileiros: suas histórias, nossa história” o “Curso Internacional de Verão de Brasília – CIVEBRA” foi criado pelo maestro Levino Ferreira de Alcântara, sendo um curso que além de ser realizado há mais de 35 anos, sempre nos primeiros meses do ano tendo uma duração de aproximadamente vinte dias, conta com a participação de professores e alunos de todo o mundo.

³⁷ Antônio Álvaro Assumpção Neto, ou Nico Assumpção como ficou conhecido, nasceu na capital de São Paulo em 1954, participou de centenas de gravações durante sua carreira entre discos completos e participações, além de um número incontável de shows. Segundo os baixistas André Neiva e Patrick Laplan, que também foram seus alunos, Nico não adotava um método específico em suas aulas particulares, que muitas vezes se estendiam por horas em sua casa como um “bate-papo”, sem um tempo pré-determinado. (Dados encontrados em www.nicoassumpção.com.br).

³⁸ Compositor, arranjador, cantor, baixista e pesquisador, Ebinho Cardoso é um virtuose em seu instrumento, sendo um dos mais respeitados baixistas brasileiros da nova geração pela singularidade de sua música e técnica, utilizando elementos atípicos ao baixo elétrico, mostrando as possibilidades do

Amorim ainda relata, que apesar de ser “um cara genioso [e] difícil”, poder ouvir o Nico Assumpção tocar e falar sobre música, sobre “suas experiências [e] angústias”, foi algo maravilhoso sendo que com ele “[Assumpção] foi extremamente generoso sempre”, viabilizando, ainda que de forma não sistematizada, a abertura de Amorim também para o “estudo da improvisação”.

As aulas que teve com o Nico Assumpção “[mudaram] a [sua] cabeça”. Amorim menciona “nunca ter visto ninguém [...] com uma técnica absurda, com um conhecimento harmônico absurdo, [...] com um conhecimento de todos os estilos” a ponto de leva-lo a pensar “cara, isso realmente é ser profissional. Isso é tocar bem!”.

Amorim menciona ainda

Então, o Nico me deu [...] esse norte, [...] abriu assim um mundo para mim na parte de harmonia, [...] de estilos e domínio técnico que até então eu nunca tinha atentado para a importância disso tudo [...]. Foi fundamental para mim esse contato com [...] ele! (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

Diante desta colocação, Amorim ainda relata que nas vezes que ia visitar sua mãe, que nesta época morava no Rio de Janeiro, aproveitava para fazer aulas particulares com Assumpção passando horas “fazendo café, batendo papo, conversando”, alegando que, mesmo tendo lhe agradecido por tudo, ainda acha “que nunca agradeceu o suficiente”.

Essa experiência, de acordo com Amorim, fez com que ele quisesse ir “atrás do tempo perdido”, largando “tudo o que [...] fazia” paralelamente ao estudo de seu instrumento como o “teatro, o canto erudito, [o] coral da UnB [e o] coro da orquestra sinfônica do teatro nacional [...]” do qual participava sob a regência do maestro Silvio Barbato³⁹, deixando de ganhar o salário que era pago a época, para participar deste último, pensando “*bicho* não [...] não quero ser cantor, eu quero ser baixista!”.

baixo como instrumento de acompanhamento, solo e principalmente de harmonia (mais informações em www.ebinhocardoso.com/bio).

³⁹ Nascido em Candeias, no estado da Bahia, o maestro e compositor de ópera, Silvio Sérgio Bonaccorsi Barbato estudou composição e regência com Cláudio Santoro, que era professor-fundador do Departamento de Música da Universidade de Brasília e fundador da Orquestra do Teatro Nacional de Brasília. Falecido em 1 de junho de 2009, no acidente com o avião do voo 447 da Air France. Mais informações em www.radioagencianaciona.etc.com.br.

Com isto, Amorim relata que neste período sua mãe já estava “[achando] que [ele] tinha surtado” por ter largado “até os namoros”, preferindo ficar estudando aos finais de semana ao invés de sair com os amigos. Segundo ele, “foi um ano [...] de castidade, abstinência, em prol da música e de recuperar esse tempo perdido que [ele] viu ali, na aula do Nico em janeiro de [19]92!”.

Ainda neste ano, Amorim “[faz] a [sua] primeira turnê internacional”, mais uma vez a convite de Maranesi que “[o] colocou no grupo *Invoquei o vocal*, que era um grupo muito famoso a época em Brasília nos anos 80, início dos anos 90”. Segundo ele, o *Invoquei o vocal* “era um grupo, formado [por três cantores], Elenice [no piano], João Baine [...] era o percussionista da banda e o Toni Botelho era o baixista”, porém com a saída de Botelho do Brasil, Amorim passa a acompanhar o grupo durante todo o ano de 1991 e sai com o mesmo em turnê para Portugal em 1992.

Isto lhe fez pensar “fiz a opção certa!” Para ele, ter parado com tudo para se dedicar ao seu instrumento foi algo que culminou com o fato dele aos vinte e dois anos idade estar “tocando com um monte de gente, tocando bem [e estar] fazendo turnê internacional”.

Em 1993, Amorim foi convidado para dar aula na Escola de Música de Brasília, quando acabara de completar vinte e três anos de idade, o que segundo ele “[lhe] ascendeu [a] vontade de dar aula”. Porém, com mais esta demanda ele se viu sem conseguir “lidar com o fato de ter que preparar as aulas e fazer a UnB”, alegando que o “[seu] pior semestre na UnB, [ocorreu] quando [ele] foi dar aulas na [EMB]”, sendo este um semestre em que reprovou “num monte de disciplinas por faltas” por não conseguir cumprir com os compromissos curriculares estipulados pela universidade.

Diante disto, resolve sair da Escola de Música de Brasília, ficando apenas “um semestre [...] lá”. Ao não renovar o contrato de professor temporário no semestre seguinte, por pensar “não *bicho*, não está na hora de dar aula, está na hora de eu me capacitar para depois eu dar aula!”; é desligado da instituição como professor.

Assim, ao terminar o curso na universidade, Amorim “[se tornou] praticamente o professor de Brasília”. Segundo ele, “todo mundo queria ter aulas de baixo na época,

[...] isso em [19]95, e vinha ter aula [com ele]”, mencionando que “sem falsa modéstia, sem nada, ele era o baixista mais requisitado de Brasília”, juntamente com o baixista Rômulo Duarte.

De acordo com Amorim, eram eles dois “os que mais tocavam” na capital brasileira, pois “tinha muito trabalho, era um período muito rico culturalmente em Brasília esse [período] de [19]94, [19]95”, salientando que aos vinte e cinco anos de idade “[se] mantinha, conseguia pagar todas as [suas] contas, viajar, ter grana guardada” apenas tocando aqui em Brasília “a torta⁴⁰ e a direita”. Ainda segundo ele, era possível “[ganhar] e [viver] bem” tocando na cidade.

2.2.4. Oswaldo Amorim: especialização na *Bass Collective*⁴¹ em Nova York

Mesmo assim, apesar de Amorim ter para si que em Brasília a EMB o “profissionalizou [lhe inserindo] no mercado” e a UnB complementou “[essa sua] formação” lhe diplomando e lhe possibilitando, “principalmente [nas aulas] de psicologia da educação, de didática e [em] algumas matérias da própria música”, conhecer mais sobre o mundo acadêmico, sendo ele grato pelas trocas e pelos professores que teve nesta instituição, ele começa a pensar em estudar fora do Brasil.

Após se formar ele percebe que “todo mundo vinha estudar com ele” e que, infelizmente, a não ser nos cursos de verão “[ele] não tinha com quem pegar aula [aqui]. [Aqui ele] não tinha com quem estudar!”. De acordo com ele, “nem métodos [existiam aqui] na verdade”.

[...] quem tinha um método era um rei, eu me lembro que eu cheguei do Rio aqui em Brasília em 90 com o “*Slap it*” que era aquele método de *slap*. Ninguém tinha esse método em Brasília, ninguém. E era um método já, relativamente, antigo. E eu cheguei com este método. Todo mundo [falava] - caramba, pô chegou um cara do Rio, ele tem um método de *slap* -, [e] eu ia e [o] emprestava para todo mundo, o meu [que] já era a cópia da cópia da cópia (risos)! (OSWALDO AMORIM, Entrevista 15/08/2016).

⁴⁰ Expressão popular corretamente escrita e dita, de acordo com o dicionário disponível no site www.michaelis.uol.com.br, “A torto e a direito” significando para efeito da frase em questão “em grande quantidade” ou “à beça”.

⁴¹ Mais informações sobre esta instituição podem ser encontradas no site www.thecollective.edu.

Diante disso, Amorim, em 1995, aplica para ir estudar na “New York University”, mas, como não havia conseguido uma bolsa de estudos e nem tinha condições financeiras próprias para arcar com os custos deste investimento, ficou impossibilitado de ir.

Em 1996, não tentou aplicar novamente por estar “tocando direto [com] tudo que era grupo [...], cantor, cantora”, pensando “não, não está na hora de sair, estou trabalhando muito, então eu vou ficar aqui”.

Porém, em 1997, por “não [estar] estudando mais” alegando que “estava só realmente tocando, *guigueando*, ensaiando” e que “já estava acomodado”, se inscreve no programa de bolsa, *ApArtes*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), fornecida para capacitação no exterior de pessoas abaixo dos trinta anos.

Segundo Amorim, o processo de aprovação desta bolsa não foi muito simples, existindo um processo de seleção audiovisual, entrevista e o preenchimento de um “questionário gigante” que deveria ser entregue juntamente com seu histórico escolar e portfólio profissional.

Ao pensar que era “agora ou nunca”, Amorim é contemplado com a bolsa para fazer uma especialização, de duração de um ano, na instituição norte-americana *Bass Collective*, escolhida por ele durante o processo de seleção por alegar que queria estudar com os baixistas Victor Bailey⁴² e Jeff Andrews⁴³, porém como o segundo não estava mais dando aula lá, decide que em outro momento poderia fazer aulas particulares com ele.

⁴² Victor Bailey descendente de uma família de músicos, Bailey foi um baixista norte-americano nascido na Filadélfia em 27 de março de 1960, conhecido por ser um excelente musicista e por além de ter feito trabalho com diversos artistas, substituiu Jaco Pastorius quando este saiu do Weather Report. Morre em 11 de novembro de 2016 de um tipo de distrofia muscular raro. (Dados encontrados no site www.victorbailey.com).

⁴³ Jeff Andrews é um baixista norte-americano que tem Jaco Pastorius como referência, tendo tocado com diversos artistas como Michael Brecker, Mike Stern, Wayne Shorter, Bob Berg, Bob Mintzer, dentre outros (www.jeffandrews.biz).

Assim, ao conseguir uma bolsa que pagava o curso e o ajudava na manutenção das despesas pessoais como moradia e alimentação, em 03 de janeiro de 1998, Amorim saiu de Brasília chegando à Nova York no dia seguinte, já tendo a primeira aula, na segunda turma do curso de baixo elétrico na *Bass Colective*, no dia 05 de janeiro.

Amorim relata que exatamente dias antes dele chegar, Victor Bailey, com quem queria ter aula, tinha acabado de se mudar para Los Angeles, no final de 1997.

Assim inicia o curso se lamentando pelo baixista que um dia substituiu “Jaco Pastorius”⁴⁴, ter ido embora, pois gostaria de ter aulas com Bailey por estar direcionando seu estudo para a linha de Pastorius, desejando se aprofundar nos conhecimentos deixados por este último para o baixo elétrico.

De acordo com Amorim, o curso de baixo nesta instituição foi concebido em 1996, sendo iniciada a primeira turma no ano de 1997, mencionando que nesta época a “*Bass Colective* [...] não era tão grande, era meio embrionária [...] a gente tinha total liberdade! Eu voltei anos atrás e estava cheio de regras, você não podia passar de um lugar para o outro, você terminava sua aula já tinha que sair, nessa época não, eu dormia lá!”.

Amorim relata que chegava cedo e ficava a manhã inteira estudando, parava para almoçar comida chinesa ou cubana, em restaurantes próximos, e que após estes almoços normalmente “tirava aquela soneca dentro do *case* do [seu] baixo acústico”, para depois continuar a estudar “até [...] fechar a *Bass Colective*”.

Segundo ele, a instituição disponibilizava diversos programas como o “*Year Long Program B.*”, um dos que Amorim cursou quando estava lá, além do “*Ten week certificate*” e do “*Six week advanced* [...] voltado para a improvisação e harmonia” e de diversos outros programas inseridos como parte do curso de especialização.

⁴⁴ John Francis Pastorius III ou Jaco Pastorius, como ficou mundialmente conhecido, nascido em 01 de dezembro de 1951, como seus heróis, Charlie Parker, Jimi Hendrix e Jesus Cristo, Jaco não chegou aos 40 anos de idade. No entanto, relativamente curto que ele gastou no planeta, ele revolucionou totalmente seu instrumento e deixou um trabalho incrivelmente rico e que resistirá à prova do tempo. Em escolas de jazz e conservatórios de música, seu nome é falado por estudantes com os mesmos tons reverentes reservados para deuses como Bird e Mozart (recorte traduzido do livro “*The extraordinary and tragic life of Jaco Pastorius*” de Bill Milkowski).

Segundo Amorim, na “*Bass Colective* [...] a cada bimestre [...] se tinha imersões em estilos” tendo ele feito imersões em “Blues, rock, pop, jazz, afro-cubano, música latina e na música brasileira”.

Além disso, Amorim também fez programas voltados “para a improvisação”, “performance” e “técnica em estúdio de gravação” comentando que Pastorius gravou um vídeo nas mesmas salas em que ele estudava, dizendo que estudava tocando o mesmo piano que foi utilizado por Pastorius em sua vídeo-aula.

Destes programas, Amorim recorda ter feito práticas de conjunto e *ensembles* que consistiam em se tocar em pequenos grupos, tendo também participado de aulas de improvisação com um grupo de acompanhamento, salientando que “isso foi genial”, porque os professores acompanhavam os alunos, citando o exemplo de Mike Pope⁴⁵, que é um grande baixista, mas que tocava piano nestas aulas.

Além disso, segundo Amorim, sempre faltavam baixistas nos *ensembles* e “as práticas de conjunto” eram disciplinas abertas à comunidade, salientando que as pessoas pagavam para fazê-las.

Devido à falta de baixistas nos *ensembles* Amorim sempre se dispunha a tocar, salientando que o professor de *ensemble* da *Bass Colective* o chamava perguntando se ele poderia tocar, sendo sua resposta sempre: “claro [professor]!”.

Diante disso, Amorim diz que às vezes ficava de quatro à seis horas tocando com as turmas de *ensemble*, que segundo ele era tudo que era tipo de *ensemble*, lembrando ter tocado “música latina” e “jazz” neste período, o que segundo ele “foi [...] maravilhoso!”.

Juntamente a isso, Amorim diz que o curso da *Bass Colective* funcionava de forma integrada ao “famoso [...] curso de bateria, [denominado] *Drummers Colective*”,

⁴⁵ Mike Pope nasceu em 1970, na cidade universitária de Bowling Green, Ohio. Bacharel de música – Jazz Bass Performance – University of North Texas e Mestre de performance em música pela Towson University, atualmente reside em Maryland e atua dando aulas particulares, workshops e cursos para baixistas e musicistas em geral ao redor do mundo (www.mikepopejazz.com).

mencionando que a instituição possuía um andar para bateria e um andar para o baixo elétrico.

De acordo com ele, “os professores de baixo chamavam diferentes bateristas do curso de bateria, professores ou alunos, para participarem das aulas de prática de conjunto e *ensambles*”, sendo mencionado que no andar onde funcionava o curso de baixo também tinham aulas com a *big band* e que ele “também fazia a *big band* quando o baixista não ia”.

Sobre os bateristas da *Drummers Colective*, menciona que “trocava muita ideia com [eles]” e “direto [...] ia levar som” com um baterista da “Alemanha [...], Suécia [...], Portugal [...], americano”, sendo dito ainda que isto era “[...] muito bom!”.

Para Amorim, a convivência “com pessoas do mundo inteiro [...] foi [uma] experiência muito [rica] culturalmente”. Segundo ele, além das trocas feitas com os americanos ele teve a oportunidade de conviver com “[japoneses], [mexicanos], [portorriquenhos], chilenos, argentinos, gente [de toda a] Europa”, além de brasileiros.

Para ele, este foi um período “muito rico [por poder], além de ter aulas individuais [e] coletivas [e] ainda [tocar] nos *ensambles* que era um aprendizado de repertório, [ele podia] tocar com pessoas que [dominavam] realmente aquele estilo que [ele estava] trabalhando!”.

Com tudo isso, Amorim ainda menciona que as “aulas de improvisação foram maravilhosas porque [...] aplicava o que [tinha feito] no semestre anterior [...] na teoria, falando [da aula de] técnica de improvisação [que ele ficava] só em sala com [o professor], [e que depois conseguia] aplicar isso nos *ensambles*”, ou seja

Cada aluno ia lá tocava duas músicas ou uma música e aplicava aquelas técnicas que [tinha estudado] com [o professor e] com aquele grupo num contexto real, então foi muito legal [essa] didática.

Amorim diz que teve a oportunidade de estudar com “vários professores” na *Bass Colective* e ao comentar um pouco sobre eles, menciona que o professor Zev

Katz⁴⁶, “um cara que pouca gente conhece no Brasil”, mas que já tocou com o Steely Dan⁴⁷, Manhattan Transfer⁴⁸, Jennifer Lopez⁴⁹, dentre outros grupos; foi “um super professor” que lhe ajudou bastante durante esta etapa de sua vida.

Ao contar sobre Zev Katz, Amorim diz que ele indicava exemplos para os alunos ouvirem, enfatizando que este lhe ajudou muito “não só pelas aulas”, mas também pelas sugestões de exemplos que lhe ajudaram e lhe acrescentaram naquilo que estava faltando em seu *playing*, isto é, nas músicas que estava tocando.

Além disso, ele rememora que em determinadas aulas e “nos *ensembles*”, com este professor, foram feitas indicações do tipo: “– você precisa ouvir Steely Dan, Oswaldo! Você gosta de pop, mas escuta o Steely Dan cara, tudo tem o seu lugar!”; e “– [...] ótimo [...] mas você está tocando às vezes notas que são desnecessárias, não precisa tocar isso tudo, para que tanto [...]?!”.

Amorim diz que tais indicações foram feitas, essencialmente, porque ele tinha “a tendência de tocar mais do que [...] devia [...]”, passando, a partir daí, “realmente [a ver] que [...] estava tocando muita nota além do que era preciso tocar”.

Além do Zev Katz, Amorim ainda cita ter tido aulas com “Steve Marks⁵⁰, que era um cara mais do rock e do blues; Ferry [e] Lincoln Goins⁵¹, que [eram] mais da música cubana [e] também [...] do jazz; Wilson Ma, [...] professor de música brasileira [...] baixista muito bom que está lá; Joe Fitzgerald⁵², e Fernando [que era um] mexicano,

⁴⁶ Zev Katz é um baixista novaiorquino de vasta experiência, já tendo tocado com vários artistas famosos como Aretha Franklin, James Taylor, Elton John, dentre outros. Mais informações em www.zevkatz.com.

⁴⁷ Steely Dan “é uma banda Americana de jazz fusion centrada na dupla Walter Becker e Donald Fagen. O grupo ganhou popularidade nos anos 70, quando fez sete álbuns juntando elementos do jazz, rock, funk, R&B e pop” (www.wikipedia.org/wiki/Steely_Dan).

⁴⁸ Manhattan Transfer é um grupo vocal fundado em 1969 que tem explorado a música a capella, o swing, standard’s de jazz e músicas brasileiras, além do R&B e do pop (www.wikipedia.org/wiki/The_Manhattan_Transfer).

⁴⁹ Jennifer Lopes cantora nova iorquina de fama internacional nascida no Bronx em julho de 1969. Maiores informações em www.biography.com.

⁵⁰ Steve Marks é, ainda hoje, professor de baixo acústico e elétrico na *Bass Collective*. (www.basscollective.edu.)

⁵¹ Lincoln Goins também é, ainda hoje, professor de baixo acústico e elétrico na *Bass Collective*. (www.basscollective.edu.)

⁵² Joe Fitzgerald também é, ainda hoje, professor de baixo acústico e elétrico na *Bass Collective*. (www.basscollective.edu.)

[...] professor de *ensemble* [que] dava muitas dicas boas [e] tocava muito bem teclado [fazendo] muito bem o baixo no teclado [durante as aulas]”.

Porém, de todos os professores que teve na Bass Collective, as aulas que teve com o baixista John Patitucci⁵³ mudaram a carreira de Amorim, sendo este considerado por ele “um dos maiores professores que já [teve em sua] vida”.

Amorim “não esperava estudar com ele”, argumentando: “– não era o cara [com quem] eu queria estudar [porque] ele tocava baixo de seis cordas [e] nunca foi a minha praia seis cordas!”.

Porém, John Patitucci, que segundo ele era “era um grande nome [com quem] todo mundo vinha querer estudar”, tinha acabado de chegar à *Bass Collective* para substituir o Victor Bailey que era com quem Amorim gostaria de estudar realmente, como já foi mencionado.

As aulas com o Patitucci eram voltadas ao *fusion* e ao jazz, e sua metodologia “muito objetiva [e] prática”, era desenvolvida “a partir de partituras, repertório do *Real Book* ou *Songbook* [numa] vertente que era mais [da] improvisação”.

De acordo com Amorim, esta metodologia delineava-se primeiramente na aprendizagem das melodias das músicas que seriam estudadas. Segundo ele o Patitucci dizia que: “– Fundamental é você conhecer a melodia. Como é que você vai querer improvisar sobre uma música que você não conhece a melodia?”.

Ou seja, o primeiro passo era aprender a melodia, “você tinha que tocar a melodia”. Em seguida, de acordo com Amorim, entendia-se a forma da música, fazia-se a análise harmônica, faziam-se as escalas dos acordes para, a partir daí, iniciava-se o estudo de fraseado.

Depois que a gente aprendia a melodia, entendia a forma da música, fazia a análise harmônica, fazia as escalas dos acordes, a gente partia para esta parte

⁵³ Baixista nascido no Brooklyn em 1959, tendo estudado contrabaixo erudito na San Francisco State University e na Long Beach State University. Atuou como baixista de diversos artistas estando entre eles BB King, Chick Corea, Wayne Shorter, Herbie Hancock, Michael Brecker, George Benson, Dizzy Gillespie, Ivan Lins, João Bosco, Milton Nascimento, Dori Caymmi, dentre tantos outros com quem ainda continua fazendo shows ao redor do mundo. (Dados encontrados no site www.johnpatitucci.com)

de fraseados, ou seja, eu tinha feito já dissecando a música. Aprendeu a melodia, tocou aquela melodia, você aprendeu a escala dos acordes, você analisou ela harmonicamente, entendeu a harmonia dela, entendeu a forma dela, [fez] os *arpejos*, as notas de tensão, as escalas dos acordes, aí você ia para o fraseado, que não eram *lick's*⁵⁴, [Patitucci] nunca trabalhou *lick* com a gente, ele trabalhava o seguinte: – você faz o seu fraseado. Agora que você fez, você vai repetir ele no próximo acorde e assim sucessivamente. Agora você vai... tenta fazer esse fraseado um pouquinho maior, que dure dois compassos ou que não dure um compasso só; e assim ia. Então a gente tinha que incrementar esse vocabulário nosso, mas ele partiu do nosso vocabulário e não de um vocabulário existente. Depois você tinha essas notas alvos, como eu falei que era tocar as terças, quintas, sétimas, nonas, décima primeira, décima terceira, de cada acorde até o final da música (in.), só sétima agora, só nonas, e utilizando aquelas duas cordas mais agudas e aquela região do instrumento mais restrita a partir do décimo segundo traste que é quando soa melhor ali para as notas alvo. Depois aquele movimento que era mover um tom [ou] semitom, acima ou abaixo, ou repetir a nota, mas [com] você dizendo que grau que você estava tocando ali, então era coisa de consciência muito grande, você está tendo consciência sobre que nota você está tocando naquele acorde usado!.

Amorim descreve o processo do estudo das notas alvo da seguinte forma:

Então, por exemplo, você tem o acorde de dó maior e você escolhe começar pela sétima maior, depois você vai para [o acorde de] ré menor, então você pode continuar naquele *si* natural em dó maior, depois para ré você pode manter o *si* que é a décima terceira, sexta maior, ou então ir para o dó, que é a sétima menor, ou descer para o lá que é a quinta justa e a partir daí a sequência harmônica que vier você vai ajustando. Então, pode mover um tom acima, um tom abaixo, meio tom acima, meio tom abaixo, ou manter a mesma nota. Você não pode mover quase nada, mas você tem que ter consciência dali, [de onde] você está [e] qual o grau que você está tocando. Os acordes vão passando e o que que aquela nota que você está tocando, que grau que ela é naquele acorde. Isso parece fácil falando!

Sobre notas alvo e esse processo de consciência harmônica sobre os graus destas notas em relação a determinado acorde, Amorim também menciona que este exercício também era realizado da seguinte maneira:

Falava assim: – eu vou trabalhar só as sétimas, tocando só nas duas cordas mais agudas [que] no [baixo de] quatro cordas [seriam as cordas] ré e sol⁵⁵ [...]. – Você vai tocar só a sétima, depois só as terças, depois só as quintas, só as nonas, só as décimas terceiras, só a décima primeira...⁵⁶

⁵⁴ O termo *lick* em música é utilizado na perspectiva de se ter um estoque de frases prontas para uso, principalmente no que diz respeito às situações de improviso. Algumas linhas de ensino de improvisação se baseiam no ensino de *lick's* como metodologia de ensino, não sendo esta a linha seguida por Patitucci.

⁵⁵ Amorim faz menção à afinação usualmente utilizada para o baixo elétrico que possui quatro cordas. Neste instrumento comumente se afina as cordas, da mais grave para a mais aguda, em mi, lá, ré e sol.

⁵⁶ Referência aos graus dos acordes que serão tocados

Além disso, Amorim menciona que Patitucci sistematizava suas aulas de forma que

Você tinha que saber quais eram os modos, de praxe saber os modos, saber os modos da menor harmônica, da menor melódica, o modo maior, e a partir daí, além de saber as escalas, você tinha que saber as escalas de cada acorde da música estudada em questão. Então a gente destrinchava a música. Fazia uma análise harmônica da música que ele levava no dia ou de sequências harmônicas que ele colocava e tocava as escalas dos acordes. A gente tinha que tocar as escalas dos acordes dentro de um tempo já no swing do jazz, com colcheia do jazz. Fazia os arpeggios desses acordes, fazia as extensões de nonas, décimas terceiras, décimas né! [...] Tocava só as extensões de cada acorde desse e as notas alvo. Foi uma coisa muito legal!

Contudo, Amorim ainda menciona que trabalhou motivos melódicos, em que se pegava determinado motivo melódico e repetia-o em outros compassos ou até mesmo em contextos distintos, além de ter realizado estudos com foco em pentatônicas⁵⁷ e em “várias outras coisas!”.

Depois desse semestre passa a ter aulas em grupo ainda com o professor John Patitucci. Este, nestas aulas, apresentava um repertório, consistido principalmente por *standard's* de jazz, e acompanhava os alunos tocando os acordes no *rhodes*⁵⁸. Amorim relata que

Depois a gente fez isso, mas não nesse exercício, mas a coisa do vocabulário, com o repertório que ele levava. Ele levava músicas, *medium jazz*, baladas, e a gente tinha que tocar em diferentes contextos e tocar em cima da melodia, parecido com o que a melodia é, e criar o nosso próprio fraseado, nosso vocabulário, tentar fazer aquilo dali, que era a aula na prática da improvisação. A gente ia improvisar com uma banda, que era uma banda maravilhosa!

Para Amorim, no que diz respeito à improvisação, estas aulas com o Patitucci são entendidas como o “grande legado” adquirido por ele durante este período na *Bass Collective*. Isto pode ser visto no trecho a seguir em que Amorim rememora uma indicação feita durante uma destas aulas.

⁵⁷ Pentatônica é um tipo de escala criada com apenas cinco notas, normalmente eliminando-se possíveis semitons entre as mesmas. Ou seja, tendo-se como exemplo as denominadas notas musicais – dó, ré, mi, fá, sol, lá, si e dó – elimina-se os possíveis semitons, existentes entre mi-fá e si-dó, construindo-se uma escala apenas com dó, ré, mí, sol, lá. Este processo pode ser repetido começando-se pela nota ré – ré, fá, sol, lá, dó – ou por qualquer outra das mencionadas notas musicais.

⁵⁸ Piano Rhodes é um piano “cuja geração sonora consiste, entre outros elementos, de uma ação mecânica que origina ondas sonoras captadas e transformadas em impulsos elétricos.” (www.musitec.com.br).

Acho que da *Bass Colective* foi o grande legado, como você perguntou, de improvisação com o Patitucci, foram essas aulas. [O Patitucci] que era um cara que realmente tem uma didática muito boa, faz um diagnóstico preciso da necessidade de cada aluno. Para você ter uma ideia, eu tinha uma tendência, pela semicolcheia brasileira, de tocar muito agulhada no tempo, então ele me vendo tocar, ele falou assim: – Oswaldo você precisa escutar Dexter Gordon! (risos); Assim cara! Eu falei: – Dexter Gordon? Ele falou assim: – É! Um grande tenorista⁵⁹ e ele é muito *lag back*⁶⁰. Ele toca para trás, vai te ajudar muito cara, você está precisando disso, porque o fraseado do jazz você pode tocar ele um pouquinho mais para frente, mas ele *swinga* muito mais se você toca um pouquinho *lag back*. O Dexter Gordon... Cara aí ele foi e me passou uma música, falou só para escutar, ele falou assim: – escuta ‘*Drifiting*’ do Herbie Hancock que é com Dexter Gordon! Cara eu me apaixonei pela música e naquela música eu entendi tudo! (solfejo da melodia da música em questão). Bicho, uma música linda do Herbie, primeiro disco do Herbie Hancock solo, e com o Dexter Gordon. Herbie Hancock novinho! Na hora que o Dexter Gordon entra solando, eu falei: – Caramba bicho! Relaxado, melódico, eu falei: – Cara é isso! Realmente estava faltando isso! A dica que [o Patitucci] me deu e como isso surtiu efeito, como eu comecei a atentar, não só para a parte de escalas, de notas alvos, mas pelo como que eu vou frasear ritmicamente, não só o vocabulário rítmico, mas tocar relaxado para trás, puxando um pouco para trás e a minha tendência sempre foi tocar um pouquinho mais *agulhado*, um pouquinho puxando para a frente. Até hoje ainda é! Mas isso me deu muita consciência, principalmente nas baladas, que a balada você não pode tocar para frente, senão não vai... não vai *swingar*! Claro que música rápida a minha tendência ainda é tocar um pouquinho para a frente, mas nas baladas foi maravilhoso porque eu apliquei isso de uma forma muito boa em *medium jazz* e balada. E foi... *Pô!* Foi preciso!

De acordo com Amorim, a orientação dos professores, principalmente, a de John Patitucci era “sistemática” e precisa, pois ele sabia fazer “uma leitura muito apurada e muito precisa do que cada aluno precisava [para] desenvolver”, salientando que

[...] bastava ele ouvir você um pouquinho, ver você tocando, ele já apontava um monte de caminhos para solucionar problemas técnicos ou de tempo, ou de harmonia. [Patitucci] era um cara que tinha um olhar muito criterioso e uma visão muito precisa do que era bom para o aluno.

Neste sentido, e por ter conseguido uma bolsa de estudo, Amorim diz ter vivido focado durante este período de sua vida, relatando que nesta época pensava – “Não, eu não vou nem procurar trabalho, tocar nem nada, que eu estou com essa grana [...] para estudar! Vou fazer jus a essa grana que o Brasil está investindo em mim!”.

Ela ainda relata que “ficava realmente estudando [...]. Estudava doze horas por dia [...], chegava na *Bass Colective* antes das nove da manhã [e] saía de lá nove da noite,

⁵⁹ Adjetivo designado a quem toca saxofone tenor.

⁶⁰ Gíria utilizada para uma concepção de se tocar melodias sempre antes do tempo ou puxando o tempo para trás.

[a ponto de] todo mundo [ficar] impressionado como [...] não saia de lá, [pois ficava] o dia inteiro estudando e tocando!”.

A bolsa de estudo era “um salário de mil e cem dólares por mês que para Nova York não era nada, mas [que lhe] mantinha lá”. Sendo desta forma que conseguiu pagar o aluguel, que segundo ele era um aluguel muito barato, custando algo em torno de “trezentos dólares” a época, e utilizava o restante para comer e assistir os shows.

O curso na *Bass Colective* durou um ano e ao terminá-lo, Amorim retorna ao Brasil.

Assim sendo, grato à CAPES por essa oportunidade, presta contas, entregando toda a documentação exigida pela instituição e revê seus familiares e amigos.

Prestei contas né, tem que prestar contas, fazer relatório, trazer certificado, tudo, fiz tudo como manda o figurino, deixei na CAPES, matei a saudade da família, dos amigos, toquei aqui em Brasília muito nessa época também. Isso foi [em] dezembro de 98. Voltei para lá em janeiro de 99 para fazer a prova da *Manhatan* em fevereiro de 99 para o mestrado!

2.2.5. Oswaldo Amorim: mestrado na *Manhattan School of Music*

Ainda no ano que esteve estudando na *Bass Colective*, Amorim menciona que

Nesse meio tempo eu consegui uma bolsa na Manhatan para fazer um mestrado. Consegui na época, primeiro ano que eu estava lá, eu cheguei lá em janeiro, aí em maio eu fiz a segunda prova. Tem uma prova que é em fevereiro para a admissão e tem uma prova em maio!

Vendo que era possível conseguir passar para o mestrado na *Manhattan School of Music*, em janeiro de 1999, Amorim retorna aos E.U.A. para realizar a prova de admissão que ocorreria em fevereiro do mesmo ano.

Neste período, passa a estudar com Jeff Andrews, como ele mesmo relata

[...] fui ter aulas particulares com o Jeff Andrews que era professor da *Manhatan*, para ele me preparar para esta prova melhor, e ele me adotou! O Jeff gostou muito de mim, me adotou, e falou: – Cara, você tem que fazer o mestrado. Você tem que entrar! Tive umas três aulas com ele antes da prova, e foi maravilhoso! Consegui uma bolsa de setenta e cinco por cento, na época, que era uma coisa muito difícil na *Manhattan*. Conseguir a vaga na

Manhatan já era difícil para o mestrado, você conseguir bolsa então, era muito mais difícil! Eu consegui essa bolsa de setenta e cinco por cento [...].

Por já ter uma rede de contatos que lhe permitia estar tocando profissionalmente, isto é, recebendo por este trabalho, Amorim passa a acreditar que daria para ele arcar com o investimento de vinte e cinco por cento que não eram cobertos pela bolsa de mestrado adquirida por ele. Em suas palavras Amorim diz que

[...] já estava tocando lá [com] um monte de gente, inclusive axé music (risos), cheguei em Nova York... é outro capítulo que tenho que falar depois, primeiro eu estou falando da minha formação, né! Depois eu conto esta do axé! Eu estava tocando já muito lá, tocando com um monte de gente, várias cantoras, grupos instrumentais, grupo de pop, música brasileira demais lá, e aí eu falei assim: – Não! Dá para bancar, dá para eu pagar, dá para eu viver aqui tocando e pagar esses vinte e cinco por cento.

Assim ele diz que arcou com todo o curso de mestrado, finalizando e diplomando-se Mestre em *performance*.

2.2.6. Oswaldo Amorim: vida em Nova York

Ainda durante o período em que esteve estudando na *Bass Colective*, Amorim relata que a cidade “foi outro divisor de águas na minha vida! Quando eu cheguei lá em 98 que eu vi que, realmente, [que] eu estava longe de ser o baixista que as pessoas acharam que eu era aqui em Brasília, né!”, salientando ter se deparado com uma realidade em que ele “achava que tocava jazz, achava que tocava blues”, mas passou a acreditar que não sabia tocar “nada de blues e nada de jazz!” ao ver “os shows de blues lá” menciona que “[...] a coisa era seríssima, era assim com uma linguagem precisa, um swing, uma levada, um domínio estilístico”, dizendo ainda

Porque o blues você fala: – Ah! Toca blues; Você acha que é só (solfejo de uma linha de blues). Não! Você tem rumba blues, você tem Chicago Blues, você tem Kansas City’s Blues, você tem New Orleans Blues, você tem Blues de todos os lugares, então é muito... Eu falei: – Cara, eu não toco nada de Blues, eu não toco nada de jazz! A coisa está muito longe e comecei a estudar muito esses estilos lá, claro, eu fui lá para estudar jazz, estudar blues!

Como na época da *Bass Colective* não tinha que ganhar dinheiro para pagar suas contas, por receber a bolsa da CAPES, Amorim aproveitava para estudar e ir a shows, lembrando que “ia para os shows!” e que “era aquela maratona de shows em Nova

York. Saia de um ia para outro, assistia três shows numa noite” relatando nesta cidade “tem sistemas de *set's*, você assistiu um *set*, se você quiser ficar lá mais para assistir o resto, você tem que pagar novamente ou consumir novamente”, e como ele preferia ir para outro show, normalmente assistia “na mesma noite três shows”.

De acordo com Amorim ele fazia essa maratona por achar que os artistas que ele queria assistir demorariam a realizar outros shows e que por isso “[...] no primeiro mês que [ele] estava lá, abria o jornal: – Caramba, Ron Carter⁶¹ vai tocar hoje eu tenho que assistir! Mike Stern⁶²! Ai eu saia de um show para outro”.

Sempre que perguntavam para ele “Pô Oswaldo, porque que você está saindo correndo para este show?”, ele respondia que era “porque fulano está tocando lá!”. Até que um dia um cara [lhe disse]: – Mas toda semana ele está ai!”, e foi só neste momento que Amorim percebeu “Cara é verdade! Eu vou ficar aqui um ano inteiro, para que, que eu estou fazendo isso?”, salientando

Eu dormia pouco para caramba para poder assistir os shows (risos). Um perrengue! Eu ficava a base de pizza porque não tinha grana para comer no dia seguinte. Eu gastava tudo para assistir os shows [e] ai eu comia um cheeseburger só, que era um setenta e cinco *cents* o hambúrguer e noventa e nove o cheeseburger. Sabia até o preço, e o *slice* da pizza era um dólar, né! Então ou era uma pizza ou então... Tudo ‘contadinho’ lá para eu poder ver o show!

⁶¹ Ron Carter é “um dos baixistas mais originais, prolíficos e influentes do jazz”. Com mais de 2.000 álbuns gravados com músicos como Tommy Flanagan, Gil Evans, Lena Home, Bill Evans, B.B. King, Kronos Quartet, Dexter Gordon, Wes Montgomery, Bobby Timmons, dentre diversos outros músicos do jazz e do mundo. Atualmente, Carter tem lecionado, conduzido e realizado clínicas e máster classes, instruindo conjuntos de jazz e ensinando *music business* em várias universidades, tendo sido diretor artístico do Instituto Thelonious Monk de estudos em jazz quando morava em Boston e, após 18 anos lecionando no Departamento de Música do City College of New York, ele passou a ser professor emérito. Além disso, Carter continua a se apresentar mundo afora com sua *big band*, seu quarteto e seu trio. (Mais informações em www.roncarter.net).

⁶² Nascido em 10 de janeiro de 1953, Mike Stern cresceu em Whashington D.C, tendo retornado mais tarde a Boston para estudar na *Berklee College of Music*. “Um dos mais estimados guitarristas elétricos de sua geração”, Stern se distingue por ter uma carreira de mais de quatro décadas se apresentando ao lado de nomes como Billy Cobham, Miles Davis, Jaco Pastorius, Brecker Brothers, Joe Henderson, dentre outros, além de ter 16 discos gravados, dos quais seis foram nomeados ao *Grammy Awards* (www.mikestern.org).

E foi aí que Amorim relata ter mudado sua rotina dizendo ter passado a “comer melhor, viver melhor” e “ao invés de ver três shows (risos)” passou a assistir um e a comer bem!

De acordo com ele

Ai mudou, graças a esse meu amigo que me... Pô! Me trouxe para a realidade. Eu estava querendo recuperar todos os shows que eu não assisti a minha vida inteira em um mês ali. Então foi um período lá na *Bass Collective* nesse início!

Durante o mestrado na *Manhattan School of Music* o contexto se tornou outro. Uma vez que passa-se a existir a necessidade de pagar contas, principalmente, aquelas inerentes ao curso. Assim, Amorim rememora como foi tocar música brasileira em Nova York, dizendo

[...] mas aí vem aquela coisa de você fora, você acaba olhando para o seu umbigo. Então quais foram as *gig's*⁶³ que eu mais peguei lá em Nova York? Claro que não foi de jazz e nem foi de blues (risos). Foi música brasileira!

E relembra que “um dos primeiros trabalhos que [ele pegou], foi tocando no templo da música latina que é *S.O.B's*⁶⁴ que é o *Blue Note* da música latina, sem exagero nenhum! É o *Blue Note* da música latina.”.

Diz ainda que este “é o maior templo da música latina!”, onde tocam “nomes consagrados” como “Paul Wine⁶⁵, Paquito de Rivera⁶⁶, Arturo Sandoval⁶⁷, Zawinul⁶⁸”, além de cantores famosos como “Henrique Iglesias⁶⁹”, dentre outros.

⁶³ Gíria utilizada em referência a um trabalho, show, etc.

⁶⁴ *S.O.B's* é um restaurante e um local de música ao vivo de Nova York (traduzido de www.sobs.com).

⁶⁵ Paul “Wine” Jones, cantor e guitarrista de blues nascido em 1946 afamado por ter gravado pela *Fat Possum*, falecendo em julho de 2005 (traduzido de www.theguardians.com).

⁶⁶ Paquito D’Rivera, saxofonista e clarinetista nascido na capital cubana em junho de 1948, Paquito equilibrou sua carreira entre o jazz latino e incursões na música clássica, como compositor e performances junto a orquestras sinfônicas (mais informações em www.clubedojazz.com.br).

⁶⁷ Arturo Sandoval, trompetista cubano que atualmente reside no E.U.A, “deslumbra plateias no mundo inteiro com seu estilo supercarregado dentro da linha bop, sempre utilizando o registro mais alto de seu instrumento” (mais informações em www.clubedejazz.com.br).

⁶⁸ Josef Erich Zawinul, nascido em 1932, ou Joe Zawinul como ficou conhecido, foi um compositor e tecladista austríaco muito influente, tendo sido integrante do afamado grupo Weather Report. Zawinul faleceu pouco depois de completar seus 75 anos, em 2007 (traduzido de www.britannica.com).

⁶⁹ Henrique Miguel Iglesias Preysler, nascido no ano de 1975, em Madrid, Espanha. Filho do afamado cantor Julio Iglesias de la Cueva, Henrique Iglesias é considerado o artista lation com maior número de discos vendidos alcançando em três anos o número de 10 milhões de exemplares de seus dois primeiros álbuns, estando ele na linha de frente das estrelas do pop da atualidade (mais informações em www.enriqueiglesias.blogs).

De acordo com Amorim, ele “fazia o dia mais nobre lá que era aos sábados, com uma cantora baiana!” salientando

[...] e ai volto ao lance do axé. Tocando axé music (risos), mas com uma banda cara maravilhosa, eu falei: – pô, nunca vou tocar axé! Não é preconceito com o axé, mas eu não gosto, eu não gostava de axé, e achava pô... muito pobre harmonicamente, melodicamente. Cara, mas eu acabei adorando tocar axé, não sei se por saudade do Brasil. Eu falei: – Cara, essas linhas de baixo são difíceis! Eu comecei a ver: – Cara, manter esse groove, manter isso aqui é difícil para caramba!

Passando, a partir daí, “a dar o maior valor à galera, que fazia esse tipo de música!”. Acreditando que “não é fácil tocar sertanejo, não é fácil tocar axé, não é fácil tocar pagode, não!”. Sendo mencionado ainda que

A gente pode até não gostar do estilo disso, [mas] perdi esse preconceito né... e comecei a tocar tudo que é música brasileira lá, bossa nova, *gig* de forró. Tive uma *gig* de forró anos lá! *Gig* de pagode que eu também falei: – Pô! Não vou tocar pagode! Acabei tocando tudo, tudo o que eu falei que não ia tocar eu toquei em Nova York! Precisava me manter, precisava sobreviver e acabei gostando, e perdi muitos preconceitos. Claro pô... que tem música que eu não consigo gostar mesmo, mas perdi muito preconceito. Falei: – Cara tem boa música, mesmo nessas que a gente... esses estilos que são meio rotulados de só música comercial para ganhar dinheiro. ‘*Jabá*’! Mas tem muito... muita coisa boa ali por trás. Bons arranjos, bons músicos e às vezes algumas boas músicas também.

Ainda durante este período em que tocou axé em Nova York, Amorim diz ter tido com diversos músicos nessa época dizendo que no trabalho que fazia com esta cantora que

O tecladista, que era o Etienne Stadwijk⁷⁰, nada mais é que o tecladista do Richard Bona⁷¹. Toca uma barbaridade! O percussionista é um dos

⁷⁰ Etienne Stadwijk é um tecladista holandês filho de africanos, que após terminar os estudos em Boston, na Berklee Music College, mudou-se para Nova York aonde mora atualmente e trabalha gravando, produzindo e tocando com músicos como o baixista Richard Bona (mais informações em www.etiennestadwijk.com).

⁷¹ Richard Bona, vocalista, baixista, multi-instrumentista e compositor, camaronês nascido em 1967, muda-se aos 22 anos de idade para viver em Paris, onde passa a ser influenciado pela música do grupo

percussionistas mais requisitados dos Estados Unidos, que é o Guilar, que é um israelense que toca. Então você vê que ecletismo né! Eu estava lá nessa banda de axé music, com a cantora era baiana, o guitarrista era baiano, o batera era baiano, eu o carioca, meio mineiro meio brasileiro na banda, e esse americano, e esse israelense na percussão. O americano que era o diretor musical, no teclado, o Etienne. Então assim, um ecletismo pô... gigantesco lá em Nova York tocando axé music. Eu fiquei nessa *gig* sete meses todos os sábados, super bem pago, eram duzentos dólares por noite, pagava todas as minhas contas essa daí. Esse cachê no final do mês, principalmente, quando tinha os cinco sábados no mês, aí era uma maravilha! (risos).

Além deste trabalho Amorim também menciona que também tocou no “Zinc”⁷², dizendo que em Nova York “tinha um mercado muito bom para música brasileira” e que “tocava mais de cinco vezes por semana”.

Com o “Portinho”⁷³, que é um grande batera” tocou no “Plataforma, que era uma churrascaria top lá de Nova York, mas com músicos excepcionais!”. Sobre os músicos que tocavam com ele neste trabalho, Amorim diz o seguinte

Pô! O Portinho que era baterista do Paquito d’Rivera, da Tânia Maria⁷⁴, da Astrud Gilberto⁷⁵, de tantos outros, era o batera então desta *gig* e o tecladista era o Cidinho pianista, que era um piano de calda que tinha lá! O Cidinho Teixeira⁷⁶, que tinha tocado com o Djavan⁷⁷, nos primeiros do Djavan, com Gilberto Gil⁷⁸, super pianista *grooveiro*, que foi outra escola que eu tive.

Weather Report, mais especificamente pela música do baixista Jaco Pastorius. Em 1995, muda-se para Nova York aonde reside atualmente (mais informações em www.jazzeando.com.ar).

⁷² Zinc Bar é um bar localizado em Manhattan que disponibiliza shows com diversos artistas durante o ano todo (mais informações em www.zincbar.com).

⁷³ Portinho é um baterista e arranjador, nascido na cidade do Rio Grande – RS, que se mudou no início de 1970 para os Estados Unidos, onde vive até hoje. Portinho tem trabalhado com renomados artistas, tais como Airto Moreira, Gato Barbieri, Harry Belafonte, Dom Salvador, Paquito d’Rivera, Astrud Gilberto, Michel Camilo, Tânia Maria, dentre outros (mais informações em www.rio-grandinos.blogspot.com.br).

⁷⁴ Tânia Maria Correa Reis, pianista e cantora nascida em São Luiz que tem mais de 25 discos gravados e que, atualmente morando nos Estados Unidos, viaja o mundo fazendo turnês (mais informações em www.taniamaria.org).

⁷⁵ Astrud Gilberto é baiana, nascida em 1940, filha de mãe brasileira e pai alemão, os quais se mudaram com a família para o Rio de Janeiro quando ela era ainda criança, em 1948. Participante do movimento da Bossa Nova, Astrud viajou para Nova York e se estabeleceu como uma das vozes da Bossa depois de gravar as faixas “The Girl from Ipanema” e “Corcovado” no álbum “Getz/Gilberto” (mais informações em www.obviousmag.org).

⁷⁶ Cidinho Teixeira é um pianista que iniciou sua carreira em 1950 no Rio Grande do Sul. Em 1970 foi pianista do Chiko’s Bar e atuou em shows e gravações com artistas como Gilberto Gil, Simone, Tim Maia, Elis Regina, dentre outros diversos. Viajou por vários países fazendo turnês e atualmente, morando em Nova York, apresenta-se regularmente aos domingos no *Zinc Bar*, em Manhattan, com o espetáculo “Cidinho Teixeira & Friends” (mais informações em www.dicionariompb.com.br).

⁷⁷ Djavan nasceu em janeiro de 1949, em família pobre, aprendendo sozinho a tocar violão “nas deficientes cifras de revistas do jornaleiro. Em três anos, nas horas vagas do microfone, compõe mais de 60 músicas, de variados gêneros. Com uma delas, ‘Fato Consumado’, tira segundo lugar no Festival Abertura, realizado pela TV Globo em 1975, e chega ao estúdio da Som Livre. De lá sai com seu primeiro

Amorim ainda relata sobre a diferença que existe entre o Brasil e os E.U.A, no que diz respeito ao mercado de trabalho para músicos, salientando que

Lá em Nova York não tinha esse negócio de ensaio. Então eu cheguei lá com vinte e oito anos e fui já para um mercado de trabalho que era dos melhores músicos do mundo. Então você tinha que tocar em todos os tons qualquer música, transpor na hora, não tinha partitura, não tinha nada, não existia *Ipad*, que você podia transpor nem nada né! Então eu tinha que... era o ouvido, aí era aquela coisa do ‘ouvidão’. Então cada semana era uma cantora diferente, o que piorava ainda mais a situação! Então eu toquei a... toquei ‘Wave’... toquei “Wave” em Lá maior naquela semana. Na semana seguinte já era em Dó maior. Na outra semana era em Ré, que era o tom original, e depois em Fá. Então cada semana era um cantor ou uma cantora. Eu ficava louco! Então eu comecei a estudar tudo por grau. Eu falei assim: – bicho, eu tenho que... eu não posso decorar! Eu tenho que entender as funções harmônicas! E aí foi outra imersão também, em funções harmônicas, graças a essas *gig’s*. Eu tinha que transpor cada noite (e) cada dia era uma *gig* com um cantor ou uma cantora, então nada era o mesmo tom, tudo eram tons diferentes e o repertório muito, muito vasto.

Ainda sobre este mercado norte-americano, Amorim menciona não ter somente tocado, mas também gravado com muitos grupos. Dentre eles relata a experiência que teve com o grupo “Always for Champ” dizendo

[...] que assim, se eu for falar aqui eu vou ficar uma hora só falando de Nova Y... da minha experiência lá, que foi gigantesca! Toquei com grandes músicos, grandes artistas, gravei com muita gente, vários álbuns. Para você ter uma ideia da riqueza de Nova York eu fazia parte de uma banda de pop/rock indiano, tinha *tabla*, vários instrumentos indianos e a gente era pop/rock. Eles eram da Índia mesmo, de Bombaim. Era um grupo super famoso lá! *Rolling Stones* da Índia, que foram tentar a vida em Nova York! Ai... contrataram músicos, me viram tocando num lugar, gostaram muito, perguntaram se eu tinha interesse, fiz a audição, consegui o trabalho, a gente viajou muito os Estados Unidos! Gravei com eles, chama *Always for Champ*,

disco, nas mãos do mítico produtor Aloysio de Oliveira (o mesmo de Carmen Miranda a Tom Jobim). Seria apenas o primeiro de uma longa discografia, que colocou Djavan definitivamente entre os maiores e mais influentes artistas da música brasileira” (mais informações em www.djavan.com.br).

⁷⁸ Gilberto Gil cantor, violonista, guitarrista e compositor que teve sua carreira iniciada no acordeon, ainda nos anos 50. “No interior do Nordeste a sonoridade que explorava era a do sertão, até que surge João Gilberto, a bossa nova, e também Dorival Caymmi, com suas canções praieiras e o mundo litorâneo, tão diferente do mundo do sertão. Influenciado, Gil deixa de lado o acordeon e empunha o violão, e em seguida a guitarra elétrica, que abrigam as harmonias particulares da sua obra até hoje. Suas canções desde cedo retratavam seu país, e sua musicalidade tomou formas rítmicas e melódicas muito pessoais. Seu primeiro LP, *Louvação*, lançado em 1967, concentrava sua forma particular de musicar elementos regionais, como nas conhecidas canções *Louvação*, *Procissão*, *Roda e Viramundo*”. “Cada novo projeto de Gil tem suas formas consolidadas em suas diversas tournées pelo mundo. [...] Sempre disposto a realizar turnês nacionais e internacionais para cada novo projeto, Gil é presença confirmada anualmente nos maiores festivais e teatros da Europa. Realizou diversas turnês pelas Américas, Ásia, África e Oceania. Gil tem um público cativo em seus shows no exterior, desde suas primeiras apresentações internacionais em 1971, a partir da sua marcante participação no festival de Montreux, em 1978” (mais informações em www.gilbertogil.com.br).

um grupo que acabou, mas teve uma produção muito legal na época, que foi outra riqueza muito grande. Me envolvi com a música indiana lá por bons anos, uns três anos tocando com eles direto, viraram grandes amigos, foi muito... rica para mim essa experiência.

Apesar de tanto trabalho, Amorim também conta que havia momentos de lazer e descontração, como o caso do futebol em que relata

Tinha até o futebolzinho que era a liga europeia com a liga latina! A gente fazia no Central Park todo domingo, era... tinha a liga... a liga europeia e sábado à tarde a gente ia para lá sábado e domingo jogar bola lá no Central Park. Na tese, baixistas. Bicho era um ‘barato’, um barato lá! Ai um dia eu com a camisa do fluminense, passa um: – o rapaz, aí tricolor! Foi em 98, fluminense estava na terceira divisão. – Não adianta se esconder aqui em Nova York não meu irmão, é terceira divisão! Eu digo: – Flamenguista safado, né! (risos) Eu falei: – Até aqui eu sou zoadado rapaz, caramba!

Ao mencionar estas partidas de futebol que fazia, Amorim rememora que

[Numa] dessas a gente jogando bola lá [e] a bola foi para escanteio. Escanteio não, porque não tinha nem quadra. A gente criava o gol ali no gramado! Daqui a pouco eu fui pegar a bola e vi um cara vindo com um casal. Bicho, o Sting⁷⁹! Pô, o meu sonho era tocar com o Sting! Rapaz, [eu] fiquei tão emocionado que eu não consegui falar [nada]! Fui lá peguei a bola [e pensei]: – é o Sting! O Sting passou por mim e ainda fez assim (sinal de *jóia*). Não consegui falar nada bicho, e o pessoal: – Come on, come on man, oh! E eu: – O Sting, o Sting! (risos) O cara indo embora eu falei: – Cara a minha chance! Eu só lembrava da história do Omar Hakim⁸⁰ que chegou para ele num restaurante e falou: – Pô, eu sou o seu baterista! E ele falou assim: – Então toca para eu ver! [E] deu os talheres para o Omar Hakim. [O] Omar Hakim tocou... [e ele] contratou o Omar Hakim. Claro que ele já sabia também quem era o Omar Hakim, mas fez o teste ali no restaurante. (risos) Eu falei: – Pô, podia ter feito o teste comigo ali no Central Park! (risos) Eu sabia quase todas as músicas dele na época! Mas passou, passou, já foi!

2.2.7. Oswaldo Amorim: retorno à Brasília

Três fatores que ocorreram na vida de Amorim o fizeram tomar a decisão de voltar ao Brasil, mais especificamente, à Brasília. Sobre o primeiro, Amorim relata que

⁷⁹ Gordon Matthew Thomas Sumner, ou como artisticamente ficou conhecido, *Sting*, nasceu em 1951 em Newcastle, Inglaterra. *Sting* se tornou cantor, baixista e compositor do grupo “*The Police*”, o qual abandonou para seguir em carreira solo, tendo atualmente participado de diversas premiações e festivais, além de ter mais de 30 álbuns gravados e lançados (mais informações em www.sting.com).

⁸⁰ Omar Hakim nasceu em Nova York, filho de Hasan Hakim, trombonista que atuou com o *Duke Ellington* e *Count Basie band's*, tendo começado a estudar bateria com cinco anos de idade, hoje Omar Hakim tem em seu currículo a realização de shows ao lado de nomes como George Benson, Lionel Richie, Chaka Khan, Anita Baker, Bobby McFerrin, dentre vários outros nomes de afamados artistas ao redor do mundo (mais informações em www.omarhakim.com).

[...] tinha acabado de acontecer o *World Trade Center*, né! Uma... é uma memória que eu tenho dessa época em Nova York em 2001. Eu ia para a 46, para a loja de música que era lá na *Times Square*, cara parecia aquele filme “*O advogado do diabo*”. Aquela cena que o *Keanu Reeves* desce e Nova York não tem uma viva alma andando na rua! Bicho, era assim, eu falei: – como que este lugar que é um “*burburinho*”, que era uma loucura, não tinha ninguém! Nenhum musical estava funcionando, nenhum! Todos fechados! O que que aconteceu? A classe artística teve que... ir em debandada de Nova York! O que saiu de atores, o que saiu de dançarinos, de músicos que foram embora nessa época, foi assim, eu acho que trinta por cento da classe artística saiu naquele mês de setembro, trinta por cento sem exagero, foi todo mundo embora! [Ninguém] conseguia pagar aluguel, ninguém conseguia pagar conta, não tinha trabalho, o pessoal desesperado, um clima horroroso lá de incerteza, de evacuação de metrô, de pistas, medo de ameaça de bomba, e eu comecei a ficar deprimido. Eu não vim embora porque eu tinha uma *gig* fixa lá com o Portinho nessa *Plataforma*, que comida não para, o pessoal continua comendo, continua indo lá, e no *Zinc bar* que continuou a ter! Então eu tinha três *gig's* fixas que me mantiveram lá, mas o resto, festas, tudo isso eu não tocava mais, as outras *gig's* acabaram! Então foi um período muito difícil. Mas o pior não foi a falta de grana, o pior foi o clima que a gente vivia lá, que era um clima muito de depressão!

Neste mesmo ano, Amorim perdeu o pai, relatando que

[...] perdi o meu pai nesse ano! Comecei a ficar deprimido e falei assim: – não, eu não quero mais! Tinha terminado o mestrado já. Terminei em maio de 2001, estava tocando barbaridade já, pintando turnê... tudo. No auge da minha carreira lá veio o *World Trade Center*, e nisso, Carlinhos Galvão⁸¹ me convida para dar um curso de verão aqui em 2002. Se eu viesse para cá para o Brasil, eu já teria que voltar como turista, porque eu estava com o visto de trabalho de um ano e não podia sair de lá nesse ano. Ai eu falei assim: – Não Carlinhos, eu não vou poder ir agora porque a minha situação está indefinida aqui, eu não sei o que que eu quero! No ano seguinte, fui para a Rússia, toquei, e quando eu voltei da Rússia eu já tive que entrar com o visto de turista, não mais o visto de trabalho que eu perdi isso daí. Fiz uma turnê muito boa na Rússia e na Ucrânia, tocando com um pianista Andrei Kondakov⁸², com o Café, Wanderlei Pereira, o Paulo André Tavares o... o P.A. foi nesta *gig* também! Foi maravilhoso lá na Rússia, voltei e falei: – Pô! Acho que não está na hora de voltar para o Brasil! Eu ia aplicar para o *green card*, estava com tudo certo, já tinha o advogado, estava super fácil!

Porém, no meio disso tudo, acontece o último fator que o faz tomar a decisão de retornar à sua terra natal. Em decorrência de uma cirurgia Amorim relata

E aí fiz uma cirurgia de hérnia inguinal, que era para voltar a tocar em quinze dias, que era uma *paroscopia*, [porém] acabou que o cara falou: – Não, você é muito jovem. Eu vou fazer uma tradicional! E eu já na maca, sedado, ai eu

⁸¹ Carlos Galvão foi maestro e compositor clássico, tendo por muitos anos dirigido a Escola de Música de Brasília (mais informações em www.sergiogalvaosax.com).

⁸² Andrei Kondakov é compositor, pianista, produtor e fundador de numerosos projetos musicais russos e internacionais, além de ser diretor de Arte do JFC Jazz Club em São Petersburgo (traduzido de www.mariinsky.ru).

falei: – Não, tudo bem, não vou discutir! Estava lá na maca já meio *grogue*, então eu fiz. Conclusão, eu fiquei dois meses sem conseguir levantar o baixo. Eu morava no terceiro andar, sem elevador, saí da cirurgia no mesmo dia já subi três andares de escada, com um corte gigantesco. Então a minha recuperação foi a pior possível. Eu não conseguia tocar, então eu fiquei dois meses em Nova York sem tocar [e] enquanto eu estou acamado lá, me recuperando, o Carlos Galvão me liga e fala assim: – Oswaldo e aí, vem... vem para o Brasil dar agora em 2003 o curso de verão? Eu falei: – Carlinhos eu vou! Aí eu estava no auge da depressão, sem tocar, sem ganhar dinheiro, eu falei: – O que que eu estou fazendo aqui neste sofrimento rapaz! (risos) Aí o Carlinhos falou: – Vem para cá ou então vem antes, aproveita vem antes [porque] vai ter o concurso para a Escola de Música, para ir para o GDF. Pô! A gente precisa de você aqui, vem para cá! Eu pensei: Cara! E falei assim: – Eu vou dar um tempo no Brasil, de repente depois eu volto [para] Nova York, pintam outros contatos aqui, eu posso voltar!

Assim Amorim retorna ao Brasil

Aí eu vim. Fiz o concurso, passei, dei o curso de verão em 2003 e nunca mais sai! Não voltei mais para Nova York, acabei ficando aqui. Já adorava Brasília, tinha um amor profundo pela Escola de Música e por ensinar. Sempre gostei de dar aula! Comecei a dar aula muito novo, como eu te falei aqui no início, que eu dava aula particular quando eu cheguei em Brasília, depois na Escola de Música como contrato temporário e depois continuei dando aula particular para muitas pessoas aqui. Então eu tinha... é... para mim sempre foi gratificante dividir esse conhecimento ou ver o crescimento de alguém ao meu lado. E quando eu vim para a Escola de Música aí foi melhor ainda, porque aqui eu não tinha que pegar o dinheiro de ninguém! Sempre foi um negócio complicado para mim cobrar dos alunos. Falo isso abertamente isso daí, é da minha pessoa. Mas [como] precisava de dinheiro, tinha que viver, então tinha que cobrar, mas na escola eu não tinha que lidar com isso, então ficou melhor ainda! Eu estava lá porque o aluno queria estar aprendendo e eu queria estar ensinando, não porque eu precisava daquela grana, porque eu tinha o salário e pronto! Então juntou a fome com a vontade de comer, ou seja, retribuindo o que a Escola me proporcionou, sendo remunerado para isso, e tendo alunos que realmente queriam aprender ali.

Então, Amorim passa a ser professor do curso técnico de baixo elétrico do Centro de Ensino Profissionalizante - Escola de Música de Brasília – CEP/EMB, onde trabalha atualmente.

3. OSWALDO AMORIM: OBSERVAÇÃO DOS GESTOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE BAIXO ELÉTRICO

Considerando-se a observação como uma “técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica” e que, neste caso, não sendo “suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam” (PENNA, 2015, p. 126) é que foram realizadas observações filmadas, apoiadas pelo denominado “diário de campo” (MINAYO et al. 2015, p. 71), que segundo os autores pode ser um “caderninho”, uma “caderneta” ou um “arquivo eletrônico” no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades e que devem ser utilizadas pelo pesquisador quando este for fazer uma análise qualitativa.

Estas observações ocorreram com a mínima intervenção do pesquisador, que buscou investigar todo tipo de ação do professor Oswaldo Amorim durante suas aulas de baixo elétrico para alunos do nível técnico⁸³, pretendendo-se enxergar tais ações sob a ótica dos gestos didáticos, fundadores e específicos, contribuindo, este exercício, para a realização de uma análise condizente com os objetivos delineados no decorrer deste trabalho.

Assim, como na entrevista feita com o professor Oswaldo Amorim, as imagens disponibilizadas na presente pesquisa foram autorizadas, por meio de documento assinado pelos participantes diretos (alunos e professor responsável pelas aulas), desde que seja preservada, com exceção do professor que é sujeito desta pesquisa, a identificação dos demais envolvidos que participam, direta ou indiretamente, das observações realizadas.

Portanto, utiliza-se, para a identificação das aulas observadas do nível técnico do curso de baixo elétrico da Escola de Música de Brasília – EMB, as siglas inerentes aos

⁸³ A Escola de Música de Brasília – EMB disponibiliza ao público cursos de “formação inicial, formação continuada e de educação profissional técnica de nível médio” (MONTENEGRO, 2013 *apud* MORAES, 2014: p. 12).

níveis⁸⁴ nos quais estas foram ministradas – T1, T2, T3, T4 e T6 – e *PERFORMANCE*⁸⁵, para as imagens inerentes às aulas de *performance*.

Assim, apresenta-se a seguir uma análise dos gestos didáticos fundadores, demonstrando-se a ordem de acordo como estes gestos ocorreram nas primeiras aulas dos alunos do nível técnico e da disciplina denominada *performance*, uma análise dos gestos didáticos específicos do referido professor e uma análise prévia da possível gênese dos gestos didáticos específicos de Amorim tendo em vista a sua história de vida.

⁸⁴ O nível técnico da Escola de Música de Brasília – EMB é estruturado em oito níveis com duração de seis meses cada um, o que faz com que o curso técnico dure em média quatro anos dependendo do desenvolvimento de cada aluno. O nivelamento é feito semestralmente com a utilização de provas teórico-práticas, além da avaliação profissional dos professores.

⁸⁵ As aulas do nível técnico são presenciais e individuais, professor-aluno, ocorrendo em salas minimamente preparadas de acordo com o instrumento a ser estudado. Diferente disto, as aulas de *Performance* são presenciais e em grupo, professores-alunos, acontecendo num dos auditórios da instituição, sendo este preparado para apresentações, palestras, workshops, recitais de formatura, dentre outros.

3.1. Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores nas aulas de um professor de baixo elétrico

Apesar do processo de análise ter ocorrido sobre todas as aulas observadas do professor Amorim durante o segundo semestre de 2016, optou-se fazer a apresentação das análises realizadas sobre as primeiras aulas, ocorridas no início do semestre, uma vez que, nestas aulas, uma maior quantidade de gestos pôde ser observada.

Os objetos de estudo transformados em objetos de ensino por gestos de *presentificação* nas aulas de Amorim foram partituras, exploradas (*formulação de tarefas*) com objetivos diversos como exercícios de leitura, técnica, harmonia, repertório e improvisação.

3.1.1 Oswaldo Amorim: descrição e análise geral de momentos das aulas de um professor de baixo elétrico

O gesto didático fundador de *presentificação* nas aulas de Amorim, geralmente é identificado quando ele pega determinada partitura ou material – apostilas, livros, dentre outros – coloca diante do aluno e diz o que será estudado.

Assim, os materiais utilizados para a *presentificação* dos objetos de estudo foram:

Tabela 04 – Materiais de suporte utilizados nas aulas de Amorim

PARTITURAS	LIVROS	APOSTILAS
Lucky Southern	<i>“Duets for two strings basses”</i>	Apostila do T1
Gentle Rain	<i>“Bass lessons with the greats”</i>	Apostila do T2
500 miles		Apostila do T3
Could Duke Time		Apostila do T4
Days of wine and roses		Apostila do T6
Lilás		
Flor de lis		
Trem azul		

Além disso, observou-se que este gesto pode ocorrer em qualquer momento da aula, haja vista que, no início da primeira aula do T2 (06'08") Amorim coloca diante do aluno uma partitura do livro *Bass Lessons with the greats*, *presentificando-a* com o intuito de *formular* uma tarefa que diz respeito tanto à leitura quanto à técnica no instrumento.

No início da primeira aula do T4 (01'06"), Amorim inicia a aula *presentificando* uma partitura com o objetivo de *formular* um exercício de leitura à primeira vista abrindo o livro *Duets for two strings bases*, apontando para a partitura a ser trabalhada e dizendo “Essa aqui é *facinha bicho*, essa aqui é muito fácil!”. E no início da primeira aula do T6, Amorim abre o mesmo livro, *Duets for two strings bases*, e propõe sempre iniciar as aulas com um exercício de leitura e de técnica, *presentificando* assim uma partitura também com o objetivo de desenvolver tanto exercícios de leitura quanto de técnica.

Ao longo da primeira aula do T1 (30'57"), Amorim *presentifica* a partitura da música “*O Trem azul*”, com o intuito de desenvolver exercícios de leitura, harmonia, repertório e improvisação, dizendo “A gente vai trabalhar essa daqui ó, essa daqui é [baseada] em *lídio* e *jônio*, toda essa música aqui [...]”. Na primeira aula do T2 (29'17"), Amorim *presentifica* uma partitura da apostila do T2⁸⁶ dizendo “Vamos pegar a apostila aí, T2!”, sendo esta apresentada pelo aluno logo em seguida. Na primeira aula do T3 (24'22"), Amorim *presentifica* a partitura da música “*Meditação*” de Tom Jobim. E na primeira aula do T4 (26'47"), Amorim *presentifica* o próximo objeto a ser abordado a partir da solicitação “Vamos lá, pegue aí... abra a apostila aí para a gente... T4!” e em seguida escolhe junto com o aluno a partitura a ser trabalhada.

Ao final da aula do T2 (56'51") é *presentificada* uma partitura contendo a análise harmônica feita sobre a música “*Gentle Rain*” que foi abordada por Amorim

⁸⁶ Para o curso de nível técnico de baixo elétrico da Escola de Música de Brasília foram elaboradas apostilas para os níveis de 1 a 4, que contam com músicas e exercícios que podem constituir tanto gestos de *presentificação* quanto gestos de *materialização* na aula de Amorim, não existindo apostilas específicas para os níveis mais altos, trabalhando-se nestes níveis, as necessidades trazidas pelos alunos.

durante a aula. Este gesto culmina no gesto de *regulação*, em que Amorim verificou e corrigiu a análise apresentada. Faltando dez minutos para o fim da primeira aula do T4 é *presentificada* a partitura da música “*Rio Funk*” com o intuito de se iniciar um exercício de repertório. E ao final da primeira aula do T6 (28139”) é *presentificada* por Amorim a partitura da música “*Lucky Southern*” também com o intuito de desenvolver exercícios de repertório.

Desta forma, o gesto de *presentificação*⁸⁷ parece ocorrer no início, no meio e no final das aulas de Amorim, de acordo com a mudança do objeto de estudo a ser abordado, haja vista que comumente foram abordados mais de um objeto por aula.

Na primeira aula do T1 e do T6, os primeiros gestos de *presentificação* ocorridos foram precedidos por gestos didáticos fundadores de *apelo à memória*⁸⁸.

Amorim iniciou a primeira aula do T1 fazendo perguntas ao aluno no intuito de conhecê-lo melhor. Algumas destas perguntas foram “Você está estudando quais estilos de música por aí?”, “Você está estudando mais o que?”, “Você está com quais grupos aí? Maracatu? Está com grupo instrumental?”, “Está dando aulas de baixo?”. E na primeira aula do T6, Amorim iniciou a aula fazendo a pergunta “O que você estudou no semestre passado?”.

Desta forma, Amorim gerou a possibilidade de direcionar ambas as aulas de acordo com o que foi narrado pelos alunos, o que parece ter corroborado principalmente para a transformação do objeto de estudo - leitura - em objeto de ensino e consequentemente em objeto efetivamente ensinado, uma vez que ler partitura parece ser uma das dificuldades mais comuns de seus alunos.

Durante todo o semestre, os gestos de *presentificação*, na maior parte das aulas, foram sucedidos por gestos didáticos fundadores de *formulação de tarefas*. Estes por sua vez, parecem culminar em gestos de *institucionalização*⁸⁹, em que Amorim toca alguma parte da música que esta sendo estudada – melodia, acorde ou linha de baixo –,

⁸⁷ Vídeo – gestos de *presentificação* no início, no meio ou no final das aulas de Amorim.

⁸⁸ Vídeo – gestos de *apelo à memória*

⁸⁹ Vídeo – gestos de *institucionalização*

sendo isto entendido como uma forma de institucionalizar vivências externas, que são comuns à espaços do mercado de trabalho que poderão ser vivenciados ou que já estão sendo vivenciados pelo aluno, em sala de aula, e, em seguida faz, em algum momento, gestos didáticos fundadores de *regulação*⁹⁰ em que avalia, trazendo à tona, possíveis dificuldades dos alunos.

Assim, a *presentificação* que ocorre na primeira aula do T1 (30'57") é sucedida pela *formulação de tarefas* (31'05") exposta pela fala "Faz para mim os acordes dela (música em questão)". Logo após a esta colocação de Amorim, o aluno começa a tocar sozinho os acordes que estão na partitura. Então Amorim pergunta se o aluno conhece a música e diz se tratar de uma música bem famosa que foi gravada no disco "Clube da Esquina" e, após falar um pouco sobre o disco e da música em questão, propõe tocar a melodia para que o aluno faça os acordes, sendo isto entendido como um gesto didático fundador de *institucionalização*.

Ao começarem a tocar, Amorim faz um alerta sobre a duração de tempo para a mudança de cada acorde, uma vez que o aluno demorou mais do que devia para ir para o próximo acorde. Em seguida, enquanto estavam tocando a parte A da música, Amorim diz "O acorde tem que ficar mais baixo que a melodia" e, após o aluno diminuir a intensidade que estava aplicando para executar os acordes, equalizando seu som com a melodia, Amorim diz "Isso, sempre se preocupe com isso!", sendo, desta forma, tanto o alerta quanto a colocação sobre a equalização acorde-melodia, entendidas como gestos didáticos fundadores de *regulação*.

Ao longo da primeira aula do T2 (29'15"), Amorim, após *presentificar* a apostila do T2, confere com o aluno se ele consegue tocar a melodia da música em questão e, uma vez que o aluno consente com o que foi proposto, *formula* a tarefa dizendo "[...] faz a melodia então!" passando, após colocar o metrônomo em 52 bpm, a acompanhar a melodia executada pelo aluno fazendo os acordes da música que estavam escritos na partitura *presentificada*.

⁹⁰ Vídeo – gestos de regulações

Assim, a utilização do metrônomo é entendida como parte do gesto didático de *materialização* que corrobora para a execução de uma *tarefa formulada* e o ato de acompanhar o aluno, tocando os acordes da música, passa a ser entendido como um gesto didático fundador de *institucionalização*.

Ao final da melodia que estava sendo executada pelo aluno, enquanto ainda estavam tocando, Amorim *formula* outra tarefa dizendo “Levada!”, porém o aluno executa os acordes ao invés de criar uma “linha de baixo”, o que é relevado por parte do professor que passa a executar a melodia da música em questão.

Ao terminar de executar a melodia, Amorim *formula* mais um exercício de repertório dizendo “Levada agora! Linha de baixo! 3 e...”. Após breve execução Amorim diz ao aluno “[...] cuidado ai com essa mudança que vem do F#, que você está saindo desta região para vir para este B aqui, está atrasando sempre! (...) Até porque ele é um meio-diminuto (referência ao F#), então você faz aqui ó, a quinta diminuta já está aqui do lado do B, então para que, que você vai vir para cá?! Então toda hora que você está fazendo isso você está atrasando para chegar aqui! Não pode atrasar nunca na bossa nem no samba! Você tem que ser preciso nesta caída no tempo, tá!? Porque senão você mata o *swing* do violão, se você cair um pouquinho depois o violão ou o piano que vai estar fazendo o *swing* (solfejo do ritmo), que é tudo no contratempo, dançou! ”, sendo esta ação entendida como um gesto didático fundador de *regulação*.

A *presentificação* da partitura da música de Tom Jobim na primeira aula do T3 (24’22”), é sucedida pela *formulação* de uma tarefa de repertório que ocorre quando Amorim diz “Então faz os acordes para mim! Faz o primeiro acorde aí para eu ver!” e logo em seguida pergunta “Qual que é a tonalidade dela?”, sendo este questionamento entendido como um gesto didático fundador de *regulação*.

Em seguida, depois de ajustar no metrônomo o tempo de referência para a execução, o aluno passa a executar os acordes acompanhando a melodia, sendo esta tocada pelo professor.

Assim, o ajuste no metrônomo é entendido como parte de um gesto didático de *materialização* e a ação do professor de tocar a melodia enquanto o aluno executava os

acordes é entendida como um gesto didático de *institucionalização* que é precedido por gestos de *regulação* ao final da execução da melodia, sendo o primeiro deles expresso na colocação “Aí não, aqui são dois por acorde (...) dois acordes, desculpa, por compasso, dois por compasso!”.

No início da primeira aula do T4 (26’47”), logo após *presentificar* a partitura do livro mencionado anteriormente, Amorim *formula* uma tarefa de leitura à primeira vista que tem início quando ele aponta novamente para a partitura e diz “Vamos pegar aqui ó, veja a tonalidade, isso daí é fácil, fácil para caramba!”. O aluno então diz que a música está na tonalidade de Bb e Amorim diz “Bb é o bemol da armadura de clave, mas qual que é a tonalidade? (...) É, porque se fosse Bb maior teria que ter dois bemóis ai! Teria que ter B(b) e E(b)!” , sendo esta ação entendida como um gesto didático fundador de *regulação*.

Assim, após ajustar o metrônomo, Amorim dá continuidade à *formulação* da tarefa de leitura à primeira vista dizendo “Vamos lá! 2, 3... Faz a de baixo, tá! Cuidado só com os acidentes ocorrentes (...) Vou começar tá!? 3, 4 (...)” e inicia tocando a melodia escrita no sistema acima escrito na partitura junto com o aluno, que faz a melodia do sistema abaixo, sendo a partitura escrita para um dueto na clave de fá, o que viabilizou professor e aluno tocarem, cada um, uma voz do que estava escrito na partitura.

Durante e ao final da execução da tarefa *formulada* ocorreram três gestos didáticos fundadores de *regulação*, ocorrendo o primeiro (05’23”) quando Amorim diz “Ué, não vai tocar não *bicho* (risos)? Isso daí é reflexo! Isso daí está tudo na primeira posição você não tem que mudar nem mover a mão em nada, então só o reflexo ai! Saber quando é a colcheia e quando é a semínima! Vamos lá de novo!”. O segundo gesto de *regulação* (06’48”) ocorre quando Amorim faz uma colocação, sobre executar as notas do compasso anterior enquanto lê as notas dos compassos que estão mais a frente, dizendo “Ou seja, a mesma coisa, se está com pausa é muito fácil! Se está com pausa olha para frente, você não precisa ficar olhando para a pausa! Você já sabe que são dois tempos!”. E por último, o terceiro gesto de *regulação* ocorre quando o

exercício de leitura à primeira vista é finalizado e Amorim diz (08'30") "Beleza, você também piorou na leitura aí rapaz! Essas férias não te fizeram bem (risos)! Estas férias não te fizeram bem *bicho* (risos)!".

Na primeira aula do T6, após *presentificar* uma partitura do *Duets for two strings bases*, Amorim *formula* uma tarefa dizendo "Então vamos lá, essa daí é..." e antes que o aluno inicie a leitura o professor pergunta "Qual que é a tonalidade dela?", sendo esta ação entendida como gesto didático fundador de *regulação*.

A tarefa *formulada* inicia após Amorim dizer "Faz esta de baixo [...] Beleza, vou fazer junto com você uma vez até aquela mudança lá. 1... Ternário tá!? Você entra no segundo tempo. Vou contar um (compasso) em branco! 1 2 3 1...", e após a execução de parte do que estava escrito na partitura o professor diz "Você errou coisa aí que não é de ler a frente! Você está lendo nota por nota! Claro, também tem esta coisa, mas não precisa ler um compasso a frente nem nada! Aqui você caiu aqui nesse A#. A gente já tinha tocado ele e você teve dificuldade!", sendo esta ação entendida como mais um gesto didático fundador de *regulação*.

Sobre as aulas observadas da disciplina denominada Performance, vale-se dizer que estas são aulas que acontecem, impreterivelmente, por meio de gestos didáticos fundadores de *Institucionalização*, sendo estes precedidos normalmente por gestos de *presentificação* e de *formulação de tarefas*.

Sendo assim, na disciplina supracitada, os gestos de *presentificação* ocorrem do início ao fim da aula, sempre que se muda o grupo de alunos no palco ou a música que estava sendo tocada.

A exemplo disto, no início da primeira aula de Performance (05'19") ocorre o primeiro gesto didático de *presentificação* expresso na pergunta de Amorim "O Genil colocou qual música aí? "500 milhas", né?", sendo este gesto sucedido pela *formulação* da tarefa expressa tanto na colocação de Amorim – "Então, vamos lá!" – quanto na colocação de um dos professores que compuseram o grupo de docentes responsáveis pelas aulas da disciplina em questão, o Genil Castro, que diz "Um faz a melodia no começo outro no final. Está como instrumento de sopro aí, né? Está com duas guitarras!

Um *chorus*⁹¹ para cada um galera! Senão não vai ter jeito, e seus colegas não vão ter tempo de tocar! Vamos lá! Um *chorus* de improviso para cada um, tá!? (...)

Logo em seguida ao gesto de *formulação de tarefas* ocorre o gesto didático fundador de *institucionalização* em que o grupo de alunos tem que colocar em prática todos os objetos de estudo desenvolvidos nas aulas individuais de cada um dos instrumentos, ou seja, os alunos realizam uma apresentação em que têm que ler a partitura, fazer os acordes, no caso dos instrumentos que estão fazendo o acompanhamento da melodia que está sendo lida, criar um improviso, criar uma linha de baixo, no caso dos baixistas, colocando em prática objetos de ensino inerentes à harmonia como a formação dos acordes no instrumento.

Comumente, o gesto de *institucionalização* é sucedido pelo gesto didático fundador de *regulação* que neste caso ocorreu na fala de Amorim “[nome do aluno – baixista] o que, que o Genil falou? Um *chorus* para cada um! Você fez um *chorus* e você continuou solando, tinha que ter concluído e ter voltado para a levada! Agora, [nome do aluno – pianista] você estava perdido na forma também! No seu solo você já se perdeu. No seu solo você estava dois compassos a frente! [...] Enquanto o pessoal estava no Cm você já estava no B alterado!”.

Os gestos de *regulação* observados durante todo o semestre foram gestos que se deram impreterivelmente sobre a tipificação de *regulações locais*, que são aquelas realizadas durante a atividade escolar, por meio de um intercâmbio com o aluno ou dentro de uma tarefa, como apontado anteriormente em Aeby-Daghé e Dolz (2008: p. 85), não sendo observado nenhum gesto de *regulação* sobre a tipificação de *regulação interna*, tendo em vista que estas fazem referência às provas realizadas em períodos estipulados pela instituição.

Assim, no caso do curso de baixo elétrico, são realizadas provas de banca em que os alunos são avaliados por professores diferentes daqueles com quem tiveram aula durante o semestre, não sendo, portanto, devido à falta de tempo e de condições

⁹¹ Referência a forma como acontecerão os improvisos de cada um dos integrantes do grupo de músicos deste primeiro momento.

favoráveis, observadas as bancas constituídas com a presença do professor Amorim, em que ele avaliaria os alunos de outras turmas que não as suas.

Em continuidade, de acordo com Silva (2015, p. 181), é apresentado que “presentificar e elementarizar os conteúdos são as duas principais ações que introduzem uma situação de ensino-aprendizagem” encaminhando a “implementação de outros gestos”.

Partindo-se disto, é que se tem em vista que Amorim *elementarizou* os mesmos objetos de estudos que também foram *presentificados* por ele, podendo ser comprovado que tanto o processo que *elementariza* quanto o processo que *presentifica* um objeto, estão intimamente ligados e se definindo mutuamente (SCHNEUWLY, 2000: p. 23), como já mencionado anteriormente no capítulo inerente ao referencial teórico desta pesquisa.

Assim, os gestos didáticos fundadores de *elementarização*⁹² aconteceram após gestos de *formulação de tarefas*, ou durante a execução de tarefas formuladas, e foram sucedidos, na maior parte das vezes, por gestos didáticos fundadores de *regulação*.

Na primeira aula do T1(33'24") o gesto de *elementarização* ocorreu depois de gestos de *regulação*, se dando quando Amorim aponta para a partitura e diz “Esse aqui é um *sus!*”. Logo em seguida o professor faz as seguintes perguntas “Como é que se faz o *sus* aí? O que, que *sus* significa?” sendo realizada, após a resposta do aluno, uma série de indicações de como o aluno poderia fazer o acorde em questão em seu instrumento. As ações de perguntar são entendidas como gestos de *regulação* e as ações de indicar são entendidas como gestos didáticos fundadores de *formulação de tarefas* que ocorreram sobre um objeto de estudo *elementarizado*.

Na primeira aula do T2 o primeiro gesto didático de *elementarização* (12'16") ocorre após a execução de uma tarefa *formulada* quando Amorim passa a discorrer sobre o exercício que estava sendo realizado apontando para a partitura e dizendo

⁹² Vídeo – gestos de elementarização.

“Rocco Prestia⁹³, que aí é uma outra coisa, que a gente não está pegando aqui a linguagem dele, mas você repara que tem todos estes *staccatos* aí! Por que que tem estes *staccatos*? Porque ele toca com staccato. Mas é uma outra onda! [...] Ele usa o que? Ele usa semicolcheia direto e esse exercício aqui é bem na linguagem dele! Claro que a gente não vai fazer isso daqui! Mas se você quiser mergulhar na técnica dele, tem um vídeo-aula dele muito legal que vale a pena dar uma olhada na internet. Ele (vídeo-aula) mostra bem essa técnica dele, técnica de abafar, como é que ele usa. E aí vale a pena! Mas o grande lance dele, além dessa sonoridade, é a mão direita dele que é muito precisa e é direto! E o Jaco tem uma grande influência deste cara!”, culminando este gesto em *formulações* de tarefas de leitura e de técnica para a mão direita.

No início da primeira aula do T3 (18’58”) no final da execução de arpeggios da escala maior Amorim *elementariza* uma parte do exercício dizendo “Beleza, na hora em que estiver aqui (demonstração no instrumento), pode fazer maior com dedo dois, ou tudo com dedo dois (demonstração no instrumento), tudo com o dedo dois! Depois tudo com o dedo um, que é (demonstração no instrumento)! Depois maior com dedo dois e menor com dedo um, e depois maior com dedo um e menor com dedo dois!”, culminando este gesto de *elementarização* no gesto de *formulação* de tarefa que ocorre quando Amorim diz ao aluno “Este é mais chato! Quer ver!? Faz maior com dedo um e menor com dedo dois! Isso!”.

No início das primeiras aulas do T4 (03’04”) e do T6 (05’43”) o gesto didático fundador de *elementarização* ocorre quando Amorim toca trechos de frases que deverão ser lidas pelos alunos logo em seguida.

Na aula do T4 o gesto ocorre quando Amorim aponta para a frase escrita na partitura e a toca depois de dizer “Cuidado só com os acidentes ocorrentes! Essa frase aqui é (demonstração no instrumento)”, e segue dizendo “Você não precisa nem sair da posição, tá!?”. Em seguida, Amorim ainda canta e toca, simultaneamente, as notas da frase “Dó, mi, sol, dó, si, lá, sol, fá#”.

⁹³ “O mestre do *funk*, um inovador do baixo elétrico, a lenda”, Rocco Prestia nasceu na cidade de Sonora no estado da Califórnia, estando inserido no cenário musical desde os 14 anos de idade. “Rocco viveu sua vida para tocar baixo elétrico”, sendo baixista da banda *Tower of Power* há mais de 45 anos, aonde continua até hoje (mais informações em www.roccoprestia.com)

Na aula do T6 o gesto de *elementarização* aparece no momento, após uma *formulação* de tarefa, em que Amorim aponta para a partitura e diz “Praticamente assim, você tem só uma mudança aqui que é chata, mas aqui é tudo na segunda posição aqui (demonstração no instrumento), aí aqui depois você vem para cá (demonstração no instrumento)! Isso! Muda aí! E aqui é que ele muda o registro, que ele faz (demonstração no instrumento)!”.

Na primeira aula de Performance não aconteceram gestos didáticos de *elementarização* por parte dos professores responsáveis pela disciplina.

Os gestos de *formulação de tarefas* são, juntamente com os gestos de *regulação*, os mais frequentes nas aulas de Amorim e ocorreram tanto para tarefas a serem realizadas em sala de aula quanto para aquelas desenvolvidas para serem realizadas em casa, por cada um dos alunos.

Como exemplo disto, na primeira aula do T6 (00’00” – 20’48”) Amorim realiza uma série de gestos inerentes à leitura de partitura e antes que mude para um próximo objeto de estudo diz “Deixa a leitura, tu vai treinar um pouco mais em casa e semana que vem eu vou pegar outro dueto para você ralar aí *bicho!* Quero ver melhoras já para a semana que vem!”, sendo esta última ação entendida como gesto didático de *formulação* de tarefas, que neste caso se trata de uma tarefa desenvolvida para ser realizada pelo aluno na casa dele.

Durante o semestre, executar os modos e arpeggios da escala maior – como exercício de técnica, harmonia e improvisação⁹⁴, tocar melodias e acordes de músicas de diversos estilos executando e/ou criando linhas de baixo/“levadas” condizentes a elas⁹⁵, executar exercícios específicos de técnicas inerentes ao baixo elétrico⁹⁶ e executar determinada leitura de partitura⁹⁷, foram as consignas/comandos mais comuns nas aulas de Amorim.

Na primeira aula do T1 (05’22”) a primeira tarefa formulada pelo professor ocorreu quando ele pede para o aluno tocar o modo de determinada escala maior dizendo “Pode

⁹⁴ Vídeo – gestos de formulação de tarefas (modos e arpeggios).

⁹⁵ Vídeo – gestos de formulação de tarefas (melodias, acordes e linhas de baixo/“levadas”).

⁹⁶ Vídeo – gestos de formulação de tarefas (exercícios de técnica específica ao baixo elétrico)

⁹⁷ Vídeo – gestos de formulação de tarefas (leitura de partitura).

fazer então! Essa daqui está em dó maior, faz ai em dó maior só a escala do quarto grau”, sendo este gesto seguido pela pergunta “Beleza, como que é o nome deste modo aí?”, ou seja, um gesto didático fundador de *regulação*.

Na primeira aula do T3 (11’19”) Amorim passa de um exercício de execução em semicolcheia do modo jônio em fá para a execução do arpegio do acorde de fá maior, *formulando* esta última tarefa ao dizer, ainda tocando, “Quando voltar, mais uma vez... Ai vai fazer o arpegio sem sétima em colcheia”.

Tarefas *formuladas* para que os alunos tocassem melodias, acordes e criassem linhas de baixo em diversos tipos de músicas e, conseqüentemente, de estilos ocorreram praticamente em todas as aulas observadas.

A efeito de exemplo, cita-se todo o processo ocorrido na primeira aula do T2 (19’49” – 47’08”) em que ocorre uma série de gestos didáticos fundadores a partir da execução da melodia, dos acordes e da criação de uma linha de baixo para a música “*Gentle Rain*” que foram tarefas *formuladas* por Amorim durante este processo que se iniciou com um gesto didático fundador de *presentificação* expresso na fala “Beleza, está bom aqui de leitura e técnica, vamos pegar a apostila aí! T2!”.

Na primeira aula do T4 (34’49” – 01°07’37”), após mostrar o conteúdo presente na apostila do T4 Amorim pergunta para o aluno “Então, quer começar por onde nessa daqui *bicho!*?”, e como o aluno responde tocando o que seria o início de um groove utilizando a técnica de *slap*, Amorim então *formula* uma tarefa pedindo “Faz uma levada de *slap* aí, só para eu ver!” e, a partir disso, dá início a um processo em que passa a desenvolver uma série de gestos didáticos fundadores sobre o objeto de estudo técnica de *slap*.

Exercícios de leitura de partitura foram formulados em todas as aulas observadas, sendo estes demonstrados em vídeos anteriormente, tomando-se como exemplo as *formulações* ocorridas na primeira aula do T4 e do T6.

Na aula do T4 (03'37") a execução do exercício de leitura é iniciada após a colocação de Amorim “Isso aí! Eu vou começar tá!? 3, 4 (início da leitura da música escrita na partitura *presentificada*)”.

Na aula do T6 (10'26") a execução do exercício de leitura é iniciada após o professor dizer “Beleza! Eu vou fazer junto com você uma vez até aquela mudança lá (aponta um ponto específico na partitura)! 1, ternário, tá!? Entra no segundo tempo. Vou contar um em branco! 1, 2, 3, 1 (início da leitura da música escrita na partitura *presentificada*)”

Os gestos didáticos fundadores de *materialização* ocorreram com a utilização de exercícios já *formulados* em partituras, livros e apostilas. Ou seja, no gesto de *materialização* o professor *materializa* uma tarefa que já existe em determinado livro, apostila, etc.

Assim os gestos de *materialização* nas aulas de Amorim ocorreram com a utilização dos seguintes suportes:

Tabela 05 – Materiais de suporte utilizados nas aulas de Amorim

LIVROS	APOSTILAS
<i>“Bass lessons with the greats”</i>	Apostila do T1
<i>“Afro Cuban Grooves for Bass and Drums”</i>	Apostila do T2
<i>“Música Brasileira para Contrabaixo”</i>	Apostila do T3
	Apostila do T4
	Apostila do T6

Na primeira aula do T2 (05'52") o professor inicia a aula ajustando o metrônomo para a realização de uma tarefa, de leitura de partitura e de técnica, que foi *presentificada* no livro *“Bass lessons with the greats”*.

Com exceção das aulas de Performance, Amorim utilizou constantemente o metrônomo como suporte para a realização das tarefas formuladas, sendo a utilização deste aparelho considerada parte dos gestos didáticos fundadores de *materialização*.

Além disso, tendo em vista a não ocorrência de *materializações* deste tipo nas primeiras aulas observadas durante o semestre, de acordo com a delimitação feita para esta análise, vale a pena acrescentar que as apostilas que são utilizadas para os níveis técnicos de 1 a 4 apresentam tarefas formuladas que podem ser utilizadas pelo professor como parte de gestos didáticos de *materialização*, como os exemplos, recortados da apostila do técnico 1, demonstrados abaixo:

Figura 1 – exemplo da “Apostila de contrabaixo elétrico – Técnico 1” p. 21

OBSEVE QUE NO PRIMEIRO EXEMPLO, SÓ FORAM TOCADAS NOTAS DO ACORDE E SEMPRE COM SEMINIMAS. JÁ NO SEGUNDO EXEMPLO, ALÉM DA VARIACÃO RÍTMICA, ELE USA NOTAS DA ESCALA, NOTAS DE PASSAGEM E CROMATISMOS. REPERE, NO ENTANTO, QUE EM AMBOS EXEMPLOS OS ACORDES SÃO CONECTADOS EM SUA MAIORIA POR INTERVALOS DE SEMITOM OU TOM, TANTO ASCENDENTE QUANTO DESCENDENTE, TORNANDO A MUDANÇA DE ACORDES SEM SALTOS.

PRATIQUE SEMPRE COM O METRÔNOMO NO TEMPO 2 E 4. SIMULANDO O “HI HAT” DA BATERIA.

Nota de aproximação para Ré

Figura 2 – exemplo da “Apostila de contrabaixo elétrico – Técnico 1” p. 22.

SOBRE UMA HARMONIA DE BLUES, ESCREVA UMA LINHA DE “WALKING” UTILIZANDO APENAS NOTAS DO ACORDE.

The image shows three musical staves for electric bass guitar, each with a key signature of one flat and a 4/4 time signature. The first staff has four measures with chords F, Bb7, F, and F7. The second staff has five measures with chords Bb, Bb7, F, Am7, and D7. The third staff has six measures with chords Gm7, C7, F, D7, Gm7, and C7.

Diante disto, é descrito e demonstrado a seguir como estes gestos didáticos fundadores ocorreram nas primeiras aulas observadas do T1, T2, T3, T4, T6 e na primeira aula de PERFORMANCE.

3.1.2 Oswaldo Amorim: descrição, análise e ilustração dos gestos didáticos fundadores que ocorreram durante o processo completo de uma aula do T1 à PERFORMANCE

AULA DO T1

A primeira aula do T1 (00'00" – 1°00'26") foi iniciada com um gesto didático fundador de *apelo à memória* (01'30" – 05'16") este sendo sucedido por uma série de gestos didáticos fundadores de *formulação de tarefas* (05'22" – 30'57") sobre a execução dos modos da escala maior, sendo realizado um gesto didáticos fundador de *regulação* (11'52" – 13'08") sobre este objeto, expresso na pergunta de Amorim “Qual que é a primeira nota que você pode aí?”. Após esta série de *formulações de tarefa* Amorim *presentifica* a partitura da música “O Trem Azul” (30'57" – 31'04) e *formula uma tarefa* de repertório (31'05" – 32'10") sendo realizados ao longo da execução desta tarefa um gesto didático fundador de *institucionalização* (32'11" – 33'26"), um gesto de *elementarização* (33'24" – 33'26") e três gestos de *regulação* ocorrendo o primeiro

durante a execução da tarefa formulada (32'32" – 32'35") e os outros dois (33'27" – 34'10" / 34'29" – 34'38"). Estes gestos de *institucionalização*, *elementarização* e *regulação* são entendidos como parte do processo da *formulação* de tarefas ocorrida sobre a partitura *presentificada*, e por isso são representadas na figura 3 juntamente à *formulação de tarefas*.

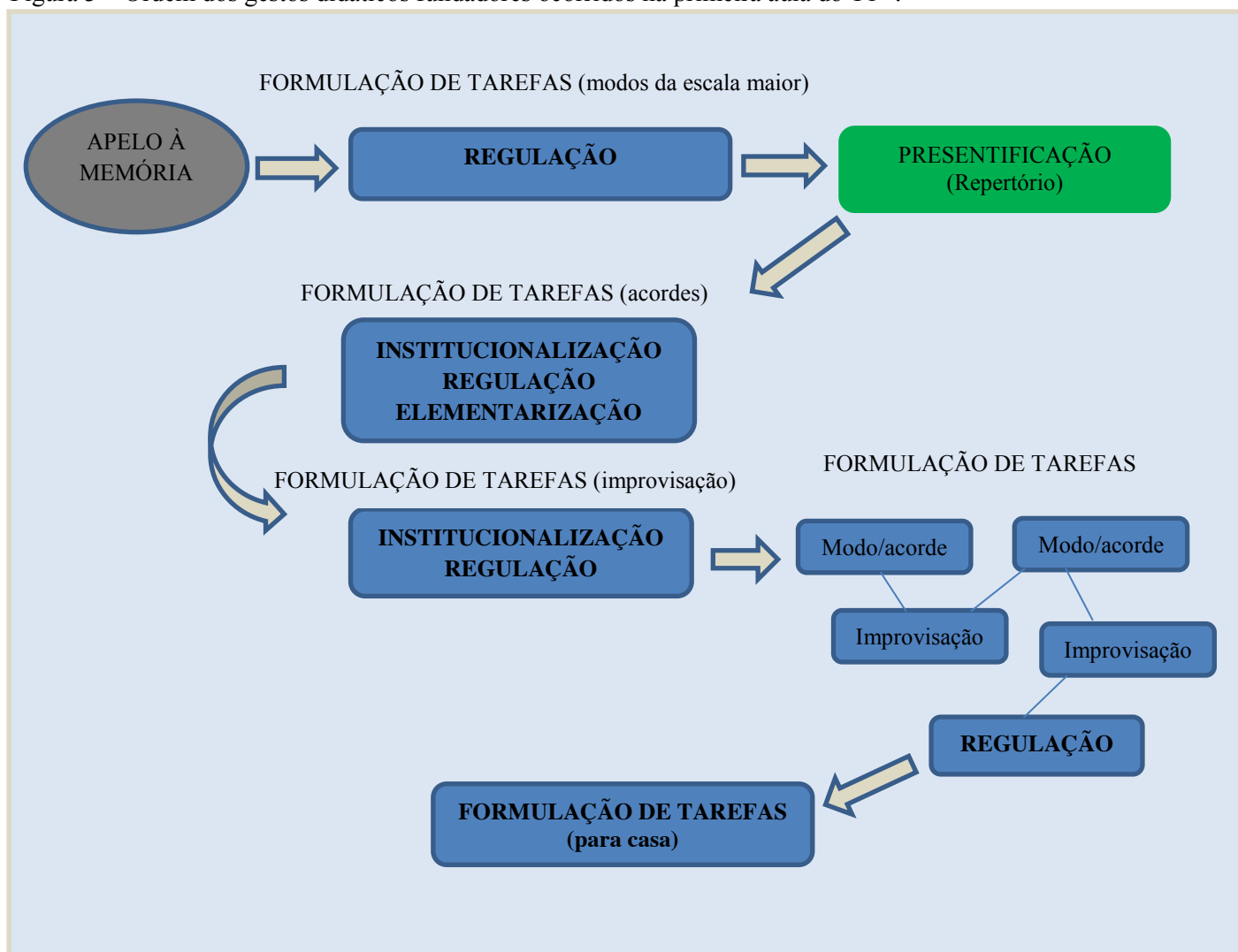
Após este processo ocorre mais um gesto didático fundador de *formulação* de tarefas (40'40" – 41'12") sob o comando para que o aluno improvise sobre a harmonia escrita na partitura *presentificada*. Para que o improviso seja realizado Amorim toca os acordes, sendo esta ação entendida como gesto didático fundador de *institucionalização* e ao final do improviso do aluno o professor realiza um gesto didático de *regulação* (43'42" – 44'08") em que aponta os erros e possíveis caminhos para que estes sejam solucionados.

Um dos caminhos apontados por Amorim acaba por culminar na *formulação* de tarefas (44'09" – 49'54") em que é dado o comando para que o aluno toque os modos dos acordes da parte A e improvise na parte B da música escrita na partitura *presentificada*. Ao final deste processo é realizado um gesto didático fundador de *regulação* (49'54" – 52'54") em que também são apontados as dificuldades do aluno e possíveis caminhos para saná-las.

Por fim, a primeira aula do T1 é finalizada com a *formulação* de tarefas (56'30" – 1'00'26") que deverão ser realizadas pelo aluno em sua casa.

Uma vez que a primeira aula do T1 foi descrita acima, passa-se a apresentá-la a seguir na figura 3 juntamente com o vídeo – gestos didáticos fundadores na primeira aula do T1.

Figura 3 – Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T1⁹⁸.



AULA DO T2

A primeira aula do T2 (00'00" – 1º 17' 33") foi iniciada com um gesto didático fundador de *materialização* (05'52" – 06'14") em que Amorim primeiro ajusta o metrônomo e em seguida *materializa* um exercício de leitura de partitura e técnica do livro "*Bass lessons with the greats*".

⁹⁸ Vídeo – gestos didáticos fundadores na primeira aula do T1.

Em seguida Amorim realiza gestos de *formulação* de tarefas (06'14" – 29'09") utilizando o exercício *materializado* como exercício de leitura e de técnica.

Ao longo da execução da tarefa formulada Amorim realizou quatro gestos de *regulação* (06'40" – 06'52" / 11'13" – 12'15" / 22'14" – 22'19" / 25'06" – 25'23") fazendo apontamentos sobre as dificuldades do aluno durante a execução da leitura.

Ainda durante a execução da tarefa formulada Amorim realiza um gesto de *elementarização* (12'16" – 20'26") em que discorre sobre a forma de tocar do baixista elétrico "Rocco Prestia", mostrando a precisão rítmica que existe em sua mão direita e a utilização de *staccatos* presentes na execução de suas linhas de baixo.

Após a execução da tarefa formulada, Amorim *presentifica* (29'15" – 29'23") a partitura da música "Gentle Rain" que é parte da apostila do T2.

A partir disso, Amorim realiza um gesto de *materialização* em que ajusta o metrônomo para iniciar em seguida a execução de tarefas *formuladas* (29'23" – 32'56" / 32'56" – 34'13" / 34'18" – 38'57") consistidas em comandos para que o aluno tocasse a melodia, os acordes e criasse uma linha de baixo sobre a música *presentificada*. Neste processo, Amorim também realiza um gesto de *institucionalização* (30'15" – 36'05") acompanhando o aluno, tocando os acordes ou a melodia, enquanto a tarefa *formulada* era executada.

Ao final deste processo, Amorim realiza um gesto de *regulação* (36'07" – 42'40") em que Amorim avalia a execução da linha de baixo realizada pelo aluno e discorre sobre as diferentes concepções de linhas de baixo criadas por baixistas em gravações de músicas da bossa nova.

Uma vez que Amorim percebe que o aluno tem dificuldades em executar a linha de baixo no tempo, de acordo com a marcação do metrônomo, ele *formula* mais uma tarefa (42'41" – 48'47") consistida no comando para que o aluno toque mais uma vez a linha de baixo sobre a música *presentificada*.

Antes do aluno começar a tocar, Amorim realiza um gesto de *elementarização* (43'11" – 44'07") criando uma delimitação para que o aluno crie a linha de baixo apenas sobre os primeiros quatro compassos da música *presentificada*.

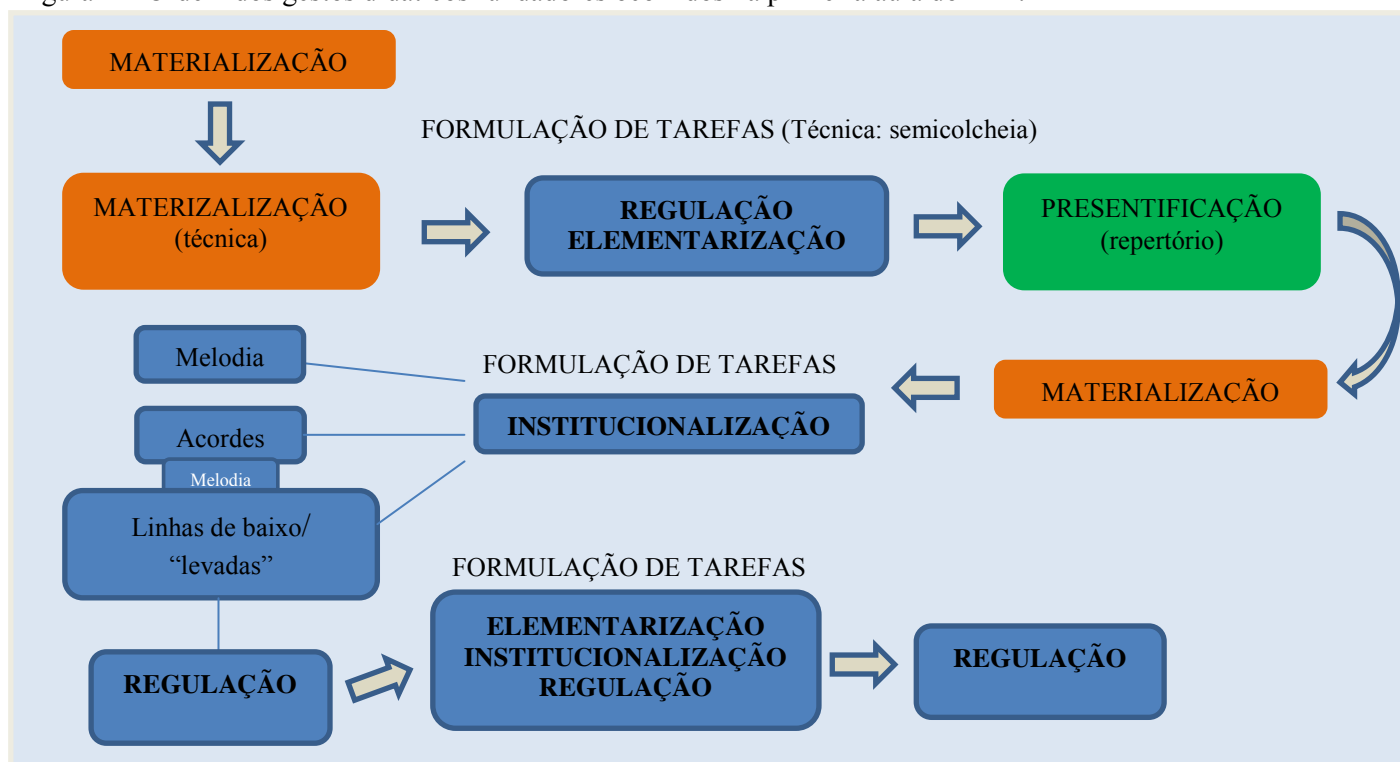
Quando a tarefa formulada está sendo executada (44'35" – 48'47") Amorim realiza um gesto de *institucionalização* (48'12" – 48'42") acompanhando o aluno tocando os acordes escritos na partitura *presentificada*, respeitando a delimitação criada pelo gesto de *elementarização*.

Ao final deste processo Amorim realiza um gesto de *regulação* (48'48" – 52'00") em que faz alertas para que o aluno tome cuidado com as notas que escolhe para fazer as linhas de baixo, principalmente no acorde meio-diminuto, e mostra possibilidades de saltos para a criação de uma conexão entre os acordes da música.

No fim da aula, Amorim realiza um gesto de *regulação* (58'15" – 1 17' 33") em que corrige um exercício de análise *presentificado* pelo aluno em seu caderno.

Uma vez que a primeira aula do T2 foi descrita acima, passa-se a apresentá-la a seguir na figura 4 juntamente com o vídeo – gestos didáticos fundadores na primeira aula do T2.

Figura 4 – Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T2⁹⁹.



AULA T3

A primeira aula do T3 (00'00" – 1º 00'31") foi marcada por gestos didáticos fundadores de *formulação de tarefas*.

Assim, Amorim inicia realizando um gesto de *materialização* (00'01" – 00'07") ajustando o metrônomo para a execução de uma tarefa *formulada* (00' 08" – 01'28") consistidas no comando para que o aluno executasse em seimcolcheias o modo jônio em fá maior.

Após o término da execução, Amorim realiza gestos de *formulação* de tarefas (01'29" – 02'12") consistido no comando para que o aluno executasse os acordes do campo harmônico de fá maior nas cordas mi e lá do instrumento. O aluno executou a tarefa duas vezes, sendo que ao final de cada uma delas Amorim realizou gestos de *regulação* (01'48" – 02'2" / 02'39" – 05'53") apontando caminhos para que o aluno tocasse corretamente as terças e as sétimas de cada acorde, além apontamentos sobre a utilização dos dedos para se formar os acordes.

Após este processo, outra *formulação* de tarefas (07'29" – 10'36") foi realizada por Amorim sendo designado que o aluno executasee em semicolcheia os arpeggios dos acordes do campo harmônico de fá maior.

Durante a execução desta tarefa *formulada* Amorim realizou um gesto de *elementarização* (08'35" – 10'36") em que passou a especificar os tipos de digitações (dedos da mão esquerda) que o aluno deveria utilizar para executar a tarefa *formulada*.

A seguir foi realizada uma *formulação* de tarefas (10'37" – 12'33") consistida num comando para que o aluno iniciasse a execução utilizando para a primeira nota dos arpeggios maiores o dedo 1 da mão esquerda e para a primeira nota dos arpeggios menores o dedo 2, também da mão esquerda.

Ao final deste processo, o professor *presentifica* (13'55" – 13'59") a partitura da música "Meditação" e *formula* uma tarefa (14'00" – 20'34") que se deu com o comando para que o aluno executasse os acordes da música *presentificada*.

Antes que o aluno comece a executar a tarefa *formulada* Amorim realiza um gesto de *regulação* (14'07" – 14'10") perguntando a tonalidade da música *presentificada*, e após a execução da tarefa *formulada* ocorre outro gesto de *regulação* (19'39" – 20'34") em que o professor corrige o tempo da mudança entre os acordes no final da música *presentificada*.

Em seguida Amorim realiza um gesto de *materialização* (16'52" – 16'59"), em que ajusta o metrônomo para a execução da tarefa *formulada*, sendo esta iniciada com a realização de um gesto de *institucionalização* (17'22" – 20'34"), em que o professor tocava a melodia enquanto o aluno executava os acordes, de acordo com a tarefa *formulada*.

Após este processo, Amorim realiza mais um gesto de *formulação* de tarefas (20'35" – 28'00") dando o comando para que o aluno criasse uma levada de bossa nova sobre os acordes da música *presentificada*.

No final da execução da levada feita pelo aluno, Amorim realiza um gesto de *regulação* (22'35" – 25'38") em que avalia a execução do aluno apontando caminhos para que as dificuldades encontradas pudessem ser sanadas. Estes apontamentos culminaram na realização do gesto de *elementarização* (30'32" – 32'10") em que Amorim passa a apresentar características de linhas de baixo voltadas para o gênero do samba.

Este gesto por sua vez culminou na *formulação* de uma tarefa (32'21" – 33'52") em que o professor deu o comando para que o aluno executasse, nos primeiros compassos da música *presentificada*, uma "linha de samba lento", sendo realizado também, durante a execução do aluno, um gesto de *regulação* (32'35" – 33'37") em que o professor corrige o acorde que estava sendo tocado pelo aluno.

Em seguida, Amorim realiza mais um gesto de *formulação* de tarefa (33'53" – 38'10") em que dá o comando para o aluno só fazer o "*pick up*" (característico em linhas de baixo no gênero samba) para o segundo tempo, sendo a execução desta iniciada após o gesto de *materialização* (36'10" – 36'13"), em que Amorim ajusta o metrônomo para que o aluno realize a execução, juntamente com a realização de um

gesto de *institucionalização* (36'16" – 38'10"), em que Amorim acompanha o aluno fazendo os acordes da música *presentificada*.

Após este processo Amorim realiza mais um gesto de *formulação* de tarefa (40'19" – 42'18") em que o professor dá o comando para que o aluno crie um improviso sobre os acordes da música *presentificada*. Este gesto é sucedido pela realização de um gesto de *institucionalização* (40'35" – 42'13"18"), em que Amorim acompanha o improviso do aluno fazendo os acordes, e pela realização de dois gestos de *regulação* (42'44" – 45'58" / 45'59" – 47'44"), em que Amorim avalia o que foi tocado pelo aluno e analisa as escalas referentes a cada acorde.

Este processo é sucedido pela realização de mais uma *formulação* de tarefa (47'44" – 49'58"), em que Amorim dá o comando para que o aluno toque a escala/modo de cada um dos acordes da música *presentificada*.

Antes que a execução ocorra, Amorim realiza um gesto de *materialização* (47'46" – 47'57"), sendo a aula finalizada com a realização de um gesto de *elementarização* (47'57" – 48'00"), em que Amorim cria uma delimitação para a execução da tarefa *formulada*, sendo esta realizada apenas na parte A da música *presentificada*.

Assim, a aula é finalizada com a realização de um gesto de *regulação* (49'59" – 1 00'31"), em que Amorim avalia e corrige as escalas/modos utilizados para cada acorde no desenvolvimento da tarefa *formulada*.

Tendo sido descrita acima a primeira aula do T3, é que passa-se a apresentá-la a seguir na figura 5, juntamente com o vídeo – gestos didáticos fundadores na primeira aula do T3.

AULA T4

A primeira aula do T4 (00'00" – 1º 02' 40") foi iniciada com a realização do gesto de *presentificação* (01'06" – 01'18") de uma partitura do livro “*Duets for two strings basses*”, sendo este gesto sucedido pelo gesto de *formulação* de tarefa (02'06" - 05'22"), em que é dado o comando para que o aluno realize uma leitura à primeira vista.

Antes de começar a leitura Amorim realiza um gesto de *regulação* (02'06" – 02'50"), em que pergunta a tonalidade da música *presentificada* para o aluno.

Logo em seguida Amorim realiza um gesto de *materialização* (02'52" – 03'04"), em que ajusta o metrônomo para iniciar a execução da tarefa *formulada*. Antes que a tarefa se inicie, o professor também realiza um gesto de *elementarização* (03'05" – 03'39"), em que ensina a frase de um ponto específico da partitura *presentificada*.

Assim, a tarefa *formulada* passa a ser executada sendo realizados três gestos de *regulação* ao longo desta (05'23" – 05'37"/ 06'48" – 07'18"/ 08'30" – 09'36"), sendo que os dois primeiros gestos foram referentes à dificuldades na leitura de partes específicas da partitura *presentificada*, e o terceiro gesto foi expressado numa avaliação negativa sobre a capacidade de leitura do aluno.

Em seguida foi realizado mais um gesto de *formulação* de tarefa (09'51" – 11'57") em que foi dado ao aluno o comando para que fosse executado um exercício de técnica que consistia em tocar em semicolcheias a escala de fá maior. Durante a execução deste exercício foi feita outra *formulação* de tarefas (14'33" – 15'59") em que foi dado o comando para o aluno executar, também em semicolcheias, o arpeggio do acorde de fá maior.

Um pouco mais adiante foi realizado mais um gesto de *formulação* de tarefas (17'33" – 20'18") em que foi dado o comando para que o aluno executasse o arpeggio do acorde de fá com sétima maior, sendo realizado ao final da execução da tarefa *formulada* uma *formulação* de tarefas para casa (21'24" – 26'51") em que o professor disse as tarefas que o aluno deveria estudar em casa.

Em seguida Amorim realiza mais um gesto de *formulação* de tarefas (22'38" - 26'49") dando o comando para que o aluno executasse os arpeggios dos acordes com

sétima do campo harmônico de fá maior, ocorrendo durante a execução desta tarefa a realização de um gesto de *regulação* (24'30" – 24'34") em que o professor observa e repete o comando inerente ao gesto de *formulação* de tarefas uma vez que o aluno pareceu não ter entendido o que era para ser executado.

Após este processo, Amorim *presentifica* uma partitura da apostila do T4 e *formula* uma tarefa (30'10" – 30'21") com o comando para que o aluno execute uma linha de baixo utilizando a técnica de *slap*¹⁰¹, sendo em seguida realizado por Amorim uma *elementarização* (36'09" – 38'27") em que ele dá o comando para que o aluno execute uma linha de *slap* juntamente com ele.

Depois de executarem juntos a linha de baixo proposta, Amorim realiza um gesto de *regulação* (38'28" – 39'13") em que pergunta para o aluno de onde vem o *slap* e após discorrer um pouco sobre a história da referida técnica, Amorim realiza mais duas *formulações* de tarefas para casa (45'10" – 45'19") em que na primeira dá o comando para que o aluno baixe no *youtube* e ouça em casa a música “*Pow*”, e na segunda dá o comando para que o aluno também tire a linha de baixo da música “*Rio Funk*”.

Em seguida Amorim realiza um gesto de *materialização* (45'34" – 45'57"), em que ajusta o metrônomo para a realização de duas de tarefas *formuladas* (48'14" – 49'10" / 49'28" – 50'57") em que foram feitos exercícios de *slap* utilizando-se em colcheias e semicolcheias.

Ao final dos exercícios, Amorim realiza um gesto de *regulação* (50'56" – 51'03") em que indica qual dos exercícios realizados o aluno precisa praticar mais.

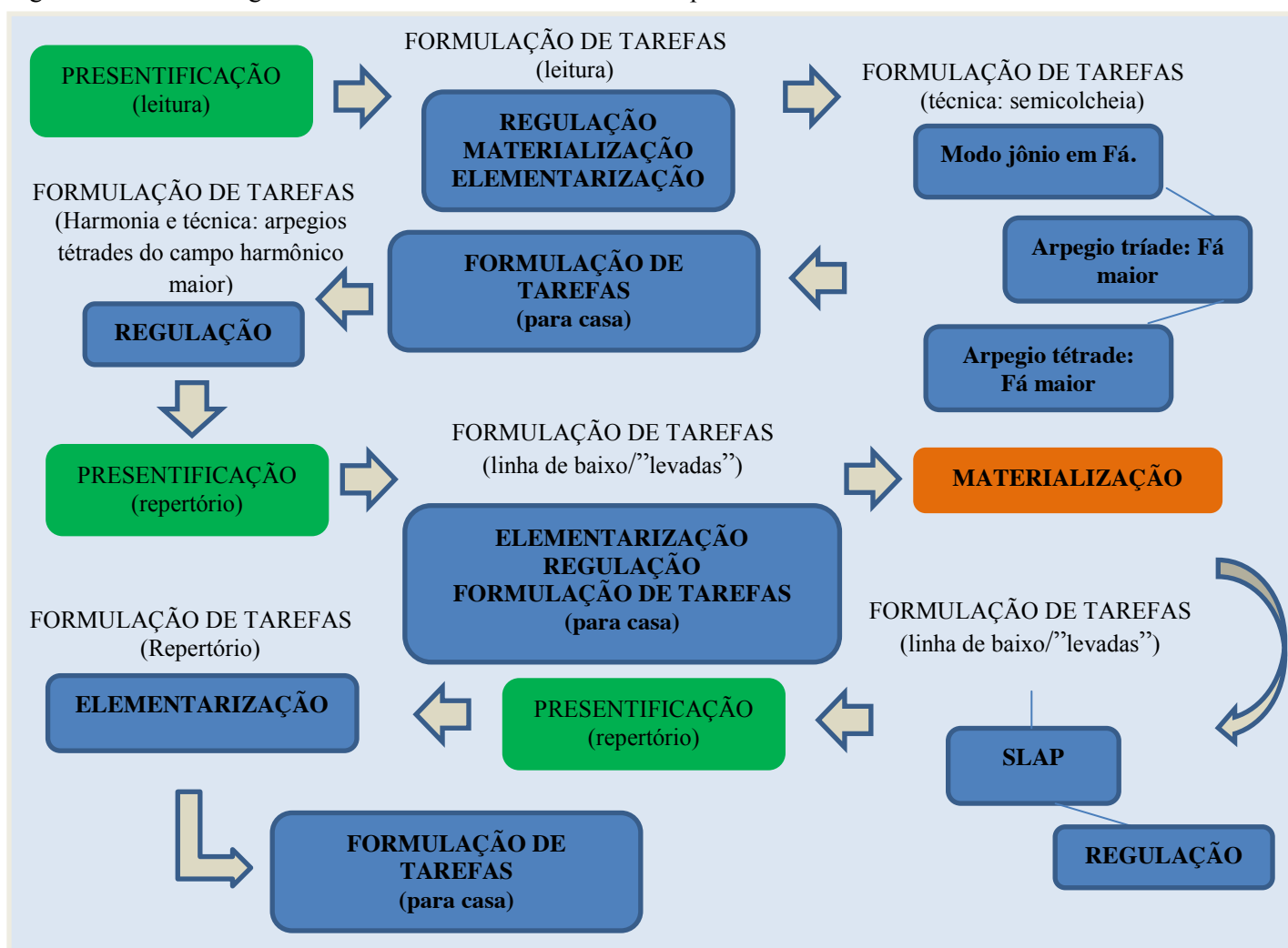
Após este processo, Amorim *presentifica* (59' 02" – 59'11") a partitura da linha de baixo música “*Rio Funk*” na apostila do T4 e realiza mais um gesto de *formulação* de tarefas (1º 01'48" – 1º 02' 40") dando o comando para que o aluno execute a linha escrita na partitura *presentificada*.

¹⁰¹ Técnica em que o baixista tenta imitar o som de instrumentos percussivos, como por exemplo, o som da bateria.

Em seguida Amorim realiza um gesto de *elementarização* (1° 01' 08" – 1° 01' 46") em que mostra para o aluno como executar frases de pontos específicos da partitura *presentificada*, sendo a aula finalizada com a realização de uma última *formulação* de tarefa para casa (1° 01' 48" – 1° 02' 40") em que se deu o comando para que o aluno escutasse uma gravação específica da música em sua casa.

Assim, uma vez tendo sido descrita acima a primeira aula do T4, passa-se a apresentá-la a seguir na figura 6, juntamente com o vídeo – gestos didáticos fundadores na primeira aula do T4.

Figura 6 – Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T4¹⁰².



¹⁰² Vídeo – gestos didáticos fundadores T4.

AULA T6

A primeira aula do T6 (00'00" – 39'30") foi iniciada com a realização de um gesto de *apelo à memória* (00'00" – 03'34") sendo em seguida, após o aluno relatar o que tinha estudado em semestres anteriores, realizado um gesto em que Amorim *presentifica* (03'35" – 04'33") uma partitura do livro "*Duets for two strings basses*".

Após esta *presentificação* Amorim realiza um gesto de *regulação* (04'34" – 05'42") em que pergunta a tonalidade da música para o aluno. Depois que estas foram respondidas Amorim realiza um gesto de *formulação* de tarefa (05'38" – 11'13") dando o comando para que o aluno realize uma leitura a primeira vista.

Antes de iniciar a execução desta tarefa Amorim realiza um gesto de *elementarização* (05'43" – 07' 37"), em que toca frases de pontos específicos da partitura mostrando para o aluno a região em que estas devem ser tocadas no instrumento, e um gesto de *materialização* (07'37" – 07' 40"), em que ajusta o metrônomo para iniciar a execução da tarefa *formulada*.

Quando a execução desta primeira tarefa *formulada* termina Amorim realiza um gesto de *regulação* (11'12" – 12' 36"), em que aponta as dificuldades do aluno e possíveis caminhos para saná-las.

Ao perceber que leitura da partitura que foi *presentificada* estava muito difícil para o aluno, Amorim *presentifica* (12'37" – 12' 41") outra partitura, do mesmo livro, *formulando* uma nova tarefa de leitura (12'42" – 20'48"). Esta nova *formulação* foi sucedida novamente pela realização de um gesto de *regulação* (12'42" – 14'43"), em que Amorim pergunta a tonalidade e analisa partes específicas da música *presentificada* com o aluno, sendo também realizado, novamente, um gesto de *materialização* (14'44" – 15'28"), em que o professor ajusta o metrônomo para a realização de uma tarefa futura.

Após iniciar a execução da tarefa Amorim realiza um gesto de *elementarização* (16'00" – 17'22"), em que toca com o aluno frases de pontos específicos da partitura *presentificada*.

Ao final deste processo Amorim realiza um gesto de *regulação* (19'33" – 20'48"), em que avalia dizendo que o aluno precisa melhorar a leitura à primeira vista, sendo este gesto sucedido pela realização de um gesto de *formulação* de tarefa (20'48" – 20'55") em que foi dado o comando para o aluno estudar leitura à primeira vista em casa.

Assim, Amorim passa então a realizar um gesto de *formulação* de tarefas (20'59" – 22'33") dando o comando para que o aluno execute a escala de sol maior em semicolcheias na mão direita e colcheia na mão esquerda.

Para dar início a execução da tarefa *formulada* Amorim realiza um gesto de *materialização* (21'08" – 21'12"), ajustando o metrônomo, sendo a execução da tarefa *formulada* iniciada logo em seguida.

Amorim realiza um gesto de *regulação* (22'34" – 24'47), ao perceber que o andamento não estava confortável para o aluno, sendo este sucedido por um gesto de *materialização* (23'03" – 23'11") em que o professor diminui o andamento reajustando-o no metrônomo. Assim novamente é realizada a execução da escala de sol maior.

Assim que terminam de executar esta tarefa, o aluno diz ter dificuldade em fazer saltos nas cordas do instrumento. A partir disto, Amorim realiza um gesto de *formulação* de tarefas (26'16" – 27'52") dando o comando para que o aluno execute uma levada de disco *music* no intuito de ir sanando esta dificuldade. Para que dar início a execução desta tarefa *formulada* o professor realiza um gesto de *materialização* (26'10" – 26'15"), ajustando o andamento em 120 *bpm* no metrônomo.

Em determinado momento da execução da tarefa *formulada* Amorim realiza um gesto de *institucionalização* (24'48" – 26'15") em que passa a executar os acorde enquanto o aluno toca a linha de baixo em questão.

Durante esta atividade Amorim realiza um gesto de *regulação* (25'25" – 25'30) apontando que o aluno precisa melhorar a precisão rítmica com o tempo do metrônomo. De acordo com as colocações trazidas neste último gesto sobre as dificuldades do aluno em realizar saltos nas cordas do instrumento, Amorim realiza um gesto de *formulação*

de tarefas (26'16" – 27'52") dando o comando para que o aluno escute em casa a música “*Everybody Dance*” da banda *Chic*, devendo o aluno tocar a linha de baixo na próxima aula.

Ainda nesta aula, Amorim *presentifica* (28'39" – 29'14") a partitura da música “*Lucky Southern*” e *formula* a tarefa (29'15" – 35'02") dando comando para que o aluno execute os acordes escritos na partitura *presentificada*.

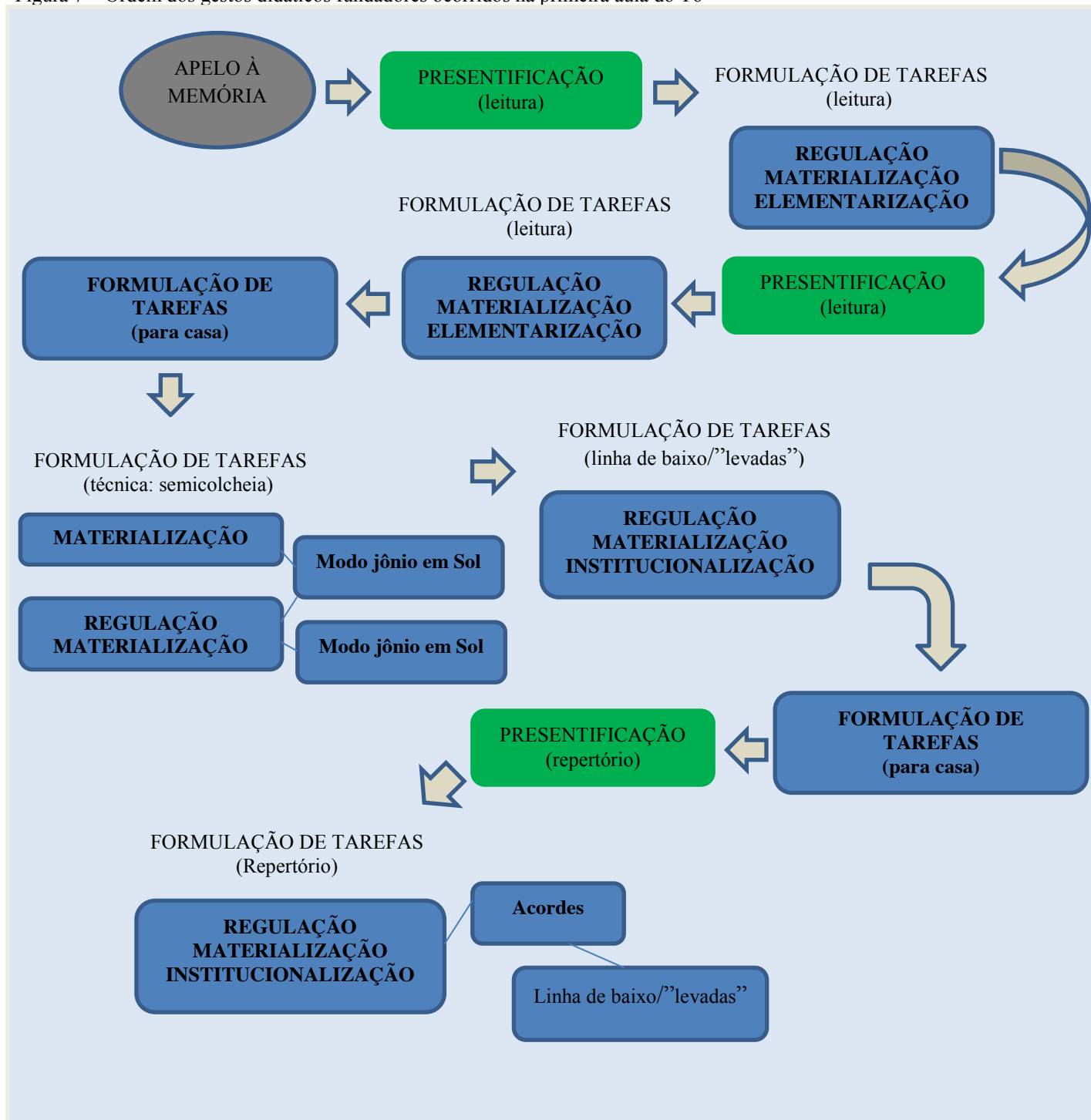
Antes que a execução da tarefa seja iniciada, Amorim realiza um gesto de *regulação* (29'15" – 30'26"), em que pergunta para o aluno qual é o primeiro acorde que será tocado, e um gesto de *materialização* (35'01" – 35'15") em que ajusta o metrônomo para dar início a tarefa *formulada*.

Ao iniciar a tarefa Amorim realiza um gesto de *institucionalização* (35'24" – 36'58"), em que toca a melodia da música *presentificada*, e durante a execução da tarefa, Amorim realiza um gesto de *regulação* (35'24" – 35'30), em que faz um alerta ao aluno para ter cuidado com o tempo de execução dos acordes.

No final da aula ainda é realizado pelo professor um último gesto de *formulação* de tarefas (36'56" – 38'17"), sendo dado o comando para que o aluno executasse uma levada de bossa nova sobre os acordes da música *presentificada*. Assim, para a execução desta última tarefa é realizado um gesto de *institucionalização* (36'57" – 38'17"), em que o professor acompanha o aluno fazendo os acordes escritos na partitura da música *presentificada*, e um gesto de *regulação* (38'18" – 39'30"), em que Amorim avalia a execução dizendo que o aluno também precisa melhorar a leitura de cifras.

Desta forma, uma vez que a primeira aula do T6 foi descrita acima, passa-se a apresentá-la a seguir na figura 7, juntamente com o vídeo – gestos didáticos fundadores na primeira aula do T6.

Figura 7 – Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula do T6¹⁰³



¹⁰³ Vídeo – gestos didáticos fundadores T6.

AULA DE PERFORMANCE

As aulas da disciplina de Performance são realizadas em grupo tanto de alunos quanto de professores de baixo, guitarra, bateria, piano e instrumentos de sopro.

Sendo assim, a primeira aula desta disciplina é iniciada com a realização de um gesto de *formulação* de tarefas (00'00" – 04'51") em que foi dado o comando para que os alunos executassem um exercício em ciclo de quartas utilizando acordes menores sendo realizada a cada quatro compassos a mudança do acorde a ser executado.

Todo este exercício foi realizado por meio do gesto de *institucionalização* (00'11" – 05'20"), sendo a execução da tarefa *formulada* feita por alunos que compuseram uma banda no palco.

Durante o exercício foram realizados três gestos de *regulação* (00'39" – 01'02" / 01'10" – 01'31 / 01'44" – 01'47") em que Amorim faz um alerta sobre a mudança dos acordes que deveria ocorrer a cada quatro compassos.

Após todos estes gestos, a partitura da música “500 miles high” foi *presentificada* (05'21" – 05'23"), sendo logo em seguida realizado o gesto de *formulação* de tarefas (05'24" – 08'03"), especificando-se o que os alunos deveriam fazer.

A execução da tarefa *formulada* ocorre com a realização de um gesto de *institucionalização* (08'02 – 12'18"), em que os alunos tocam a música escrita na partitura *presentificada*.

Durante este processo é realizado um gesto de *regulação* (08'16" – 08'18"), sendo feito um alerta para o baixista sobre a parte da música que estava sendo tocada, e ao final também (12'19" – 14'19"), em que se fez um alerta também para o baixista, porém desta vez sobre a quantidade de *chorus* estipulada o desenvolvimento do seu improviso, e para o pianista sendo salientado que ele perdeu a forma da música durante o seu improviso.

Após este gesto houve uma mudança do grupo de alunos que estavam no palco estruturando a banda.

Estando o novo grupo no palco, a partitura da música “*Could Duke Time*” foi *presentificada* (14’37” – 14’48”) e a tarefa *formulada* (17’51 – 19’03) sobre os comandos dados, pelos professores responsáveis pela disciplina, que delimitaram o como a música *presentificada* deveria ser tocada pelos alunos.

A execução da tarefa *formulada* ocorreu com a realização de um gesto de *institucionalização* (19’06” – 23’48”) em que os alunos tocaram a música *presentificada* de acordo com as delimitações feitas pelos professores.

Durante a execução da tarefa *formulada*, Amorim realizou dois gesto de *regulação* (20’06” – 20’12” / 23’32” – 23’40”) em que buscou indicar o acorde que determinado aluno deveria tocar numa parte específica da música.

Ao final da execução da tarefa *formulada*, os professores responsáveis pela disciplina realizam mais um gesto de *regulação* (23’58” – 25’12”) em que foram apontados os erros ocorridos durante a execução da tarefa *formulada* e possíveis caminhos para que estes não acontecessem mais.

Novamente alternou-se o grupo de alunos no palco, sendo *formulada* uma tarefa (28’05” – 28’34”) em que os professores deram o comando para que os alunos executassem a música “*The Days of wine and roses*”, sendo também delimitado pelos professores neste processo a forma como os alunos deveriam executá-la.

A execução aconteceu mediante a um gesto de *institucionalização* (28’36” – 34’18”) tendo os aluno executado a tarefa *formulada* de acordo com as delimitações feitas pelos professores.

Durante a execução desta tarefa Amorim realizou um gesto de *regulação* (29’16” – 30’15”) em que ao perceber que o pianista não sabia qual a parte da música que estava sendo executada pelo grupo, se levanta, vai até o aluno que está tocando piano e aponta, na partitura deste aluno, a parte da música que está sendo tocada.

Ainda durante a execução desta tarefa, Amorim *formula* outra tarefa (32'13" – 32'20") dando o comando para que os alunos realizassem um *trade*¹⁰⁴ (32'21 – 33'12"), que é uma forma de solo de bateria em que o baterista alterna seu improviso, geralmente a cada quatro compassos, com outro instrumentista.

Ao final da execução da tarefa *formulada*, foi realizada mais uma vez a troca dos alunos que estavam no palco.

Assim que todos estavam no palco, ocorreu o gesto de *presentificação* (37'54" – 37'59") da partitura da música "Lilás".

Em seguida Amorim realizou o gesto de *formulação* de tarefas (41'39" – 42'42") em que foi definido, juntamente com o cantor, como os alunos deveriam executar a música *presentificada*.

A execução da tarefa *formulada* ocorreu por intermédio do gesto de *institucionalização* (42'54" – 46'07") tendo os alunos executado a música conforme as delimitações estipuladas pelo professor.

Ao final da execução da tarefa *formulada* houve um gesto de *regulação* (46'32" – 47'12") em que os professores apontaram os erros, ocorridos durante a execução da tarefa *formulada*, e possíveis caminhos para saná-los.

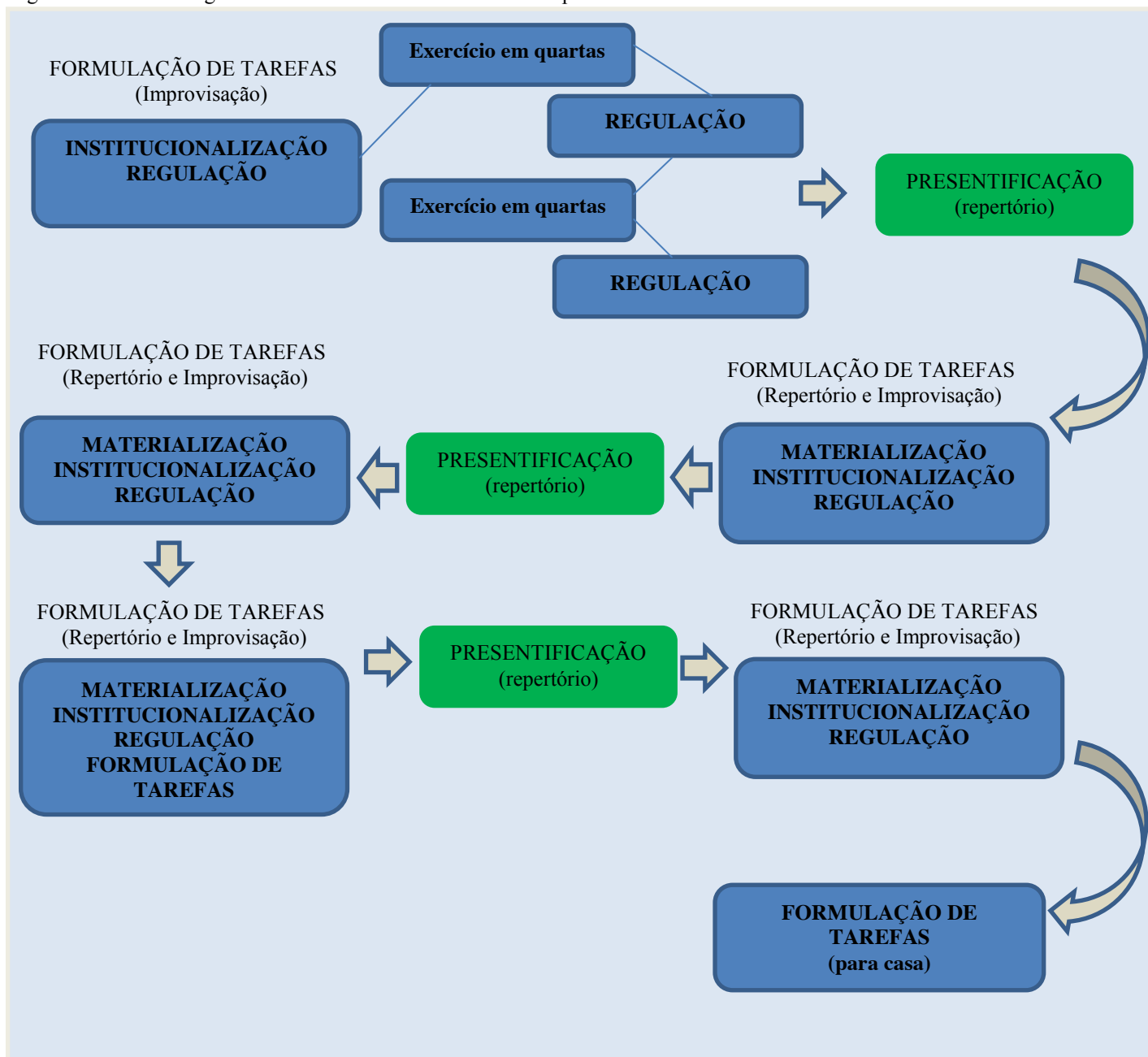
Assim, após conversarem sobre as músicas que foram tocadas no decorrer da aula, Amorim finaliza realizando um gesto de *formulação* de tarefas (52'01" – 58'02") dando o comando para que os alunos escutem em casa versões da música "Could Duke Time" na internet.

Concluindo-se assim a descrição da primeira aula da disciplina Performance, sendo esta apresentada a seguir na figura 8, juntamente com o vídeo – gestos didáticos fundadores

PERFORMANCE.

¹⁰⁴ Este termo encontra-se bem definido em www.apassino4jazz.net.

Figura 8 – Ordem dos gestos didáticos fundadores ocorridos na primeira aula de PERFORMANCE¹⁰⁵



Diante disto, uma vez que foram identificados os gestos didáticos fundadores nas aulas descritas acima, passa-se a analisar a seguir os gestos didáticos específicos do professor de baixo elétrico Oswaldo Amorim.

¹⁰⁵ Vídeo – gestos didáticos fundadores PERFORMANCE.

3.2 Oswaldo Amorim: gestos didáticos específicos de um professor de baixo elétrico

Pegar o livro/material, colocar diante do aluno e dizer o que será estudado, é a maneira como Amorim *presentifica* as partituras para *formular* tarefas de leitura, técnica, harmonia, repertório e improvisação.

Esta maneira, portanto, passa a ser entendida como um conjunto de ações que formam os gestos didáticos específicos do professor Amorim.

Assim, estes gestos podem ser parte de um processo complexo de incorporação de ações que parece ter sua gênese durante a especialização de Amorim. Ou seja, Amorim pode estar reproduzindo as ações que foram incorporadas dos professores que teve na *Bass Collective*, não somente no que diz respeito à forma como eles *presentificavam* partituras, mas também ao tipo de repertório escolhido para ser trabalhado em suas aulas, tendo em vista que as músicas escolhidas e que foram *presentificadas* nas aulas de Amorim configuram um repertório que parece estar alinhado ao gênero do jazz e de suas influências.

Estas inferências são feitas tendo como base as observações das aulas e o trecho da entrevista, apresentada anteriormente, em que Amorim discorre sobre as aulas que teve com John Patitucci e em como este professor desenvolvia suas aulas “a partir de partituras, repertório do *Real Book* ou *Songbook* [numa] vertente que era mais [da] improvisação”.

Normalmente, os gestos de *elementarização* na aula de Amorim ocorreram no decorrer de tarefas *formuladas*.

Sendo assim, os gestos didáticos específicos dele, que corroboraram para que os objetos de ensino fossem transformados em objetos efetivamente ensinados, aparecem quando ele explica frases específicas de partituras *presentificadas* tocando-as.

Toma-se como exemplo disto, o ocorrido na primeira aula do T4 em que Amorim diz para o aluno tomar cuidado com os acidentes ocorrentes apontando para a frase em questão, tocando-a em seguida duas vezes, sendo que na segunda vez, além de tocar as notas no instrumento, ele também as solfeja dizendo o nome de cada uma delas.

A ação de tocar o que foi *elementarizado* em seu instrumento é a maneira como Amorim realiza os gestos didáticos fundadores de *elementarização*, portanto, esta também é uma ação que pode ter sido incorporada dos professores que teve em diferentes fases de sua vida.

Esta inferência passa a ser uma perspectiva ainda mais profunda, na observação de que em alguns momentos esta ação, de tocar o que foi *elementarizado* em seu instrumento, ocorre juntamente com as ações de solfejar e dizer o nome das notas, o que pode ser parte de um processo de reprodução de ações que podem ter sido incorporadas durante o período de sua graduação e profissionalização em música, uma vez que nesta fase de sua vida, Amorim relata ter feito “canto erudito, com o professor Francisco Frias”, podendo ainda ser relevante o fato dele ser bisneto de uma cantora lírica, sendo este também um fato trazido na entrevista apresentada anteriormente.

Normalmente a primeira ação que ocorre quando Amorim realiza um gesto didático fundador de *formulação* de tarefa é um comando verbal, sendo esta ação sucedida por outras ações que podem ser verbais, corporais ou inerentes a um tipo de costume específico.

Fazer a leitura, após um comando verbal, tocando com o aluno, seja em uníssono ou não, é como normalmente Amorim *formula* as tarefas de leitura em suas aulas. Vale dizer que normalmente estas ações ocorreram com a utilização do livro “*Duets for two strings basses*”.

Desta forma, a preocupação de Amorim em ensinar seus alunos a lerem partituras pode ter alguma influência das aulas que teve com Dôdo Ferreira, uma vez que este dizia ser, de acordo com a entrevista, “importante [...] saber leitura também!”.

As ações de – observar o aluno executando, mostrar tocando, direcionar sem tocar, direcionar tocando junto com o aluno e tocar ao mesmo tempo em que observa o aluno tocando –, após comandos verbais, são alguns dos gestos didáticos específicos ocorridos durante a *formulação* de tarefas inerentes a execução dos modos e arpeggios de campos harmônicos maiores nas aulas de Amorim.

Além disso, nas aulas observadas, Amorim realizou, com mais de um aluno, o exercício de técnica em que designa como tarefa a execução da escala maior, em determinada tonalidade, e/ou de arpeggios de acordes maiores, seguindo o padrão – semicolcheia na mão direita e colcheia na mão esquerda e/ou semicolcheia em ambas as mãos.

No que diz respeito à maneira como Amorim formula exercícios de repertório se dá por meio de ações verbais em que diz para os alunos executarem os acordes e criarem linhas de baixo/levadas em músicas *presentificadas*, podendo ser este tipo de comando uma ação padronizada do seu jeito de ensinar uma vez que comandos muito semelhantes foram dados a alunos diferentes nas aulas observadas.

Desta forma, as ações que aparecem quando Amorim ensina linhas de baixo/levadas podem ter influência não somente das aulas que teve com Dôdo Ferreira, uma vez que relata na entrevista ter estudado linhas de baixo/“levadas” de rock e blues com ele, mas também das aulas que teve com Aurélio Dias, que, também de acordo com entrevista, focava suas aulas principalmente no estudo e execução de linhas de baixo/“levadas”, sendo inclusive recordado por Amorim que este professor sempre dizia que ele tinha que *groovar* e que “baixista é swing, é levada!”.

Além disso, a influência destes dois professores pode estar presente na utilização dos próprios termos “linha de baixo” e “levadas”, frequentes nas imagens inerentes às observações de suas aulas de Amorim, ou seja, pode ser que este professor tenha incorporado alguns termos e formas de expressão verbal e corporal daqueles professores.

Assim, a evidência de que as ações que aparecem quando Amorim está ensinando linhas de baixo/“levadas” podem ser reproduções de ações que foram

incorporadas em determinada fase de sua vida, pode ser constatada no trecho da entrevista em que Amorim menciona que as aulas tidas com Dôdo Ferreira e Aurélio Dias lhe permitiram ter na “bagagem” uma série de conhecimentos sobre “*groove*” e/ou “levadas” em “estilos [como] a black music americana, o funk, o Rhythm and Blues, o jazz [...], [o] rock e [o] pop nacional e estrangeiro, [além da] música brasileira [feita por] Djavan, Caetano, Chico, Gil [e] Alceu Valença.

No que diz respeito às ações verbais proferidas no intuito de que seus alunos executassem acordes de músicas *presentificadas*, pode ser que estas sejam ações que estão sendo reproduzidas sob a influência das aulas que Amorim teve com o baixista e professor Nico Assumpção, durante os cursos de verão da Escola de Música de Brasília.

De acordo com um trecho da entrevista, Amorim diz

Então, o Nico me deu [...] esse norte, [...] abriu assim um mundo para mim na parte de harmonia, [...] de estilos e domínio técnico que até então eu nunca tinha atentado para a importância disso tudo [...]. Foi fundamental para mim esse contato com [...] ele!

Enfim, três fases da vida de Amorim parecem ser cruciais para que se possa entender a gênese do processo de incorporação das ações que ele tem utilizado para formular tarefas em suas aulas. Estas fases são:

- **Oswaldo Amorim: dos 15 anos até o final do segundo grau;**
- **Oswaldo Amorim: graduação e profissionalização em música;**
- **Oswaldo Amorim: especialização na *Bass Collective* em Nova York.**

A principal ação de Amorim para a realização de gestos didáticos fundadores de *apelo à memória* é fazer perguntas com o objetivo de conhecer melhor seus alunos, sendo esta mais uma ação que é parte dos seus gestos didáticos específicos no exercício de ensinar.

Estes gestos ocorreram apenas em duas das aulas trazidas no subcapítulo anterior e podem ter corroborado para que outros objetos fossem efetivamente ensinados uma vez que o gesto de apelo à memória pode auxiliar o professor na identificação prévia

das necessidades dos alunos enquanto baixistas, dando a ele a possibilidade de direcionar e focar suas aulas em objetos que possam contribuir para que estas necessidades sejam atendidas.

Diante disto, a ação de perguntar como forma de apelar à memória de seus alunos com a finalidade de entender melhor as necessidades dos mesmos enquanto baixistas, pode estar sendo reproduzida sob a influência das aulas que teve Amorim teve em Nova York na *Bass Collective* com Jhon Patitucci, uma vez que num trecho da entrevista Amorim menciona que

“[...] bastava ele ouvir você um pouquinho, ver você tocando, ele já apontava um monte de caminhos para solucionar problemas técnicos ou de tempo, ou de harmonia. [Patitucci] era um cara que tinha um olhar muito criterioso e uma visão muito precisa do que era bom para o aluno”.

A ação de fazer perguntas para seus alunos também é parte da forma como Amorim realiza os gestos didáticos fundadores de *regulação*. Porém nestes casos, o objetivo das perguntas foi o de avaliar e diagnosticar os conhecimentos e as dificuldades que seus alunos tinham.

Na primeira aula do T1 Amorim faz duas perguntas deste tipo para o aluno, sendo que a primeira – “Qual que é a primeira nota que você pode usar aí?” – pode ter sido feita para avaliar se o aluno sabia as notas do modo que deveria ser tocado durante a execução de uma tarefa *formulada*, e a segunda – “Como é que você faz o *sus* aí?” – pode ter sido feita tanto para avaliar se o aluno sabia fazer o acorde ou quanto para diagnosticar se ele tinha dificuldades em fazer o acorde, uma vez que, saber fazer e ter dificuldade, são possibilidades distintas entre si.

Fazer apontamentos sobre as dificuldades, identificando os obstáculos e dando sugestões para superá-los, são outras ações que se fizeram presentes nas aulas de Amorim, sendo também parte da forma como ele realizava gestos didáticos de fundadores de *regulação*.

Na primeira aula do T3, ao realizar um gesto didático fundador de *regulação* Amorim passa a apontar, falando e tocando no baixo elétrico, possibilidades de como utilizar os dedos da mão esquerda para formar acordes no instrumento, sendo sugerido,

neste caso, que o aluno faça o acorde sem utilizar o dedo quatro, deixando este livre para fazer ornamentos, em momentos propícios, evitando assim de inutilizar o dedo três no processo formação de acordes.

Desta forma, é possível que estas ações ocorridas durante a realização de gestos didáticos fundadores de *regulação* podem ter corroborado para que os objetos de estudo fossem efetivamente ensinados nas aulas de Amorim.

Os gestos didáticos específicos de Amorim, se tratando daquelas ações pertinentes aos gestos didáticos fundadores de *institucionalização*, se deram basicamente em dois tipos de ambientes, um ambiente em que o professor acompanha seus alunos durante a execução de determinada tarefa e outro ambiente em que professores observam e orientam um grupo de alunos na disciplina de *performance*.

Tocar com o aluno após a formulação de uma tarefa foi a forma como Amorim *institucionalizou* os objetos de estudos em suas aulas, uma vez que com esta ação foram geradas situações semelhantes àquelas vivenciadas por músicos no exercício de sua profissão, ou seja, situações em que o aluno é exigido para executar de uma melodia, os acordes de uma música ou uma linha de baixo.

Um exemplo disto se dá na primeira aula do T2 em que, durante a execução da tarefa *formulada* para que o aluno tocasse a melodia da música “*Gentle Rain*”, Amorim acompanha o aluno tocando os acordes que estavam escritos na partitura da música em questão.

Ora, de acordo com a descrição da primeira aula da Performance, esta parece ser uma disciplina que tem como premissa criar a possibilidade dos alunos experimentarem, de forma mais ampla, situações como as que foram geradas pelos gestos didáticos fundadores de *institucionalização* nas aulas de Amorim.

Assim, levar a partitura das músicas que serão tocadas pelos alunos, delimitar minimamente como estas músicas devem ser tocadas por eles, avaliar o que foi tocado, diagnosticar possíveis erros e sugerir soluções, foram algumas das ações dos professores observados nesta disciplina.

Nos dois casos, os gestos didáticos específicos de Amorim corroboram para a criação de um ambiente que tem como finalidade simular situações inerentes à vivência externa, relacionadas ao mercado que é voltado para a *performance* de instrumentistas, contribuindo assim para a transformação dos objetos de ensino em objetos efetivamente ensinados.

Os gestos didáticos específicos de tocar melodias, acordes e linhas de baixo/”levadas”, assim como todo o processo de criação e estruturação da disciplina de *performance*, podem ser parte de um processo de incorporação de ações que ocorreram principalmente no semestre que Amorim passou a “ter aulas em grupo ainda com o professor John Patitucci. Este, nestas aulas, apresentava um repertório, consistido principalmente por *standard’s* de jazz, e acompanhava os alunos tocando os acordes no [piano] *rhodes*.

Sendo relatado ainda, que

Ele levava músicas, *medium jazz*, baladas, e a gente tinha que tocar em diferentes contextos e tocar em cima da melodia, parecido com o que a melodia é, e criar o nosso próprio fraseado, nosso vocabulário, tentar fazer aquilo dali, que era a aula na prática da improvisação. A gente ia improvisar com uma banda, que era uma banda maravilhosa!

Diante de tudo isto, parece que é desta forma que os gestos didáticos específicos de Amorim relacionam-se com os objetos de ensino, transformando-os em objetos efetivamente ensinados por meio de ações inerentes aos gestos didáticos fundadores observados até aqui.

Desta forma, tem-se que a realização desta primeira identificação e análise dos gestos didáticos fundadores e específicos inerentes às aulas de música voltadas ao ensino de um instrumento, podem ser um caminho para a compreensão das contribuições geradas por Amorim para a prática de ensino do instrumento baixo elétrico.

NOTAS FINAIS

Os objetivos deste estudo consistiram em identificar e analisar os gestos didáticos e a relação destes com os objetos de ensino presentes nas aulas do professor de baixo elétrico Oswaldo Amorim.

Para isto, orientados pelas noções de gestos didáticos fundadores e gestos didáticos específicos, sendo a primeira entendida como práticas estabilizadas convencionalmente por instituições escolares, e a segunda como um conjunto de ações de professores em uma situação particular de ensinar, procuramos mostrar – de maneira interessada na explicitação das ações do professor Amorim – a forma como contribuições têm sido feitas para a prática de ensino do instrumento baixo elétrico na cidade de Brasília e no denominado Entorno. A partir deste estudo, observamos como os objetos de ensino são transformados e transformam-se, por intermédio dos gestos didáticos, culminando em objetos efetivamente ensinados.

Nas notas introdutórias, o levantamento dos produtos de alunos e ex-alunos de Amorim foi relevante no sentido de que nos permitiu observar que estas contribuições estão presentes não somente na formação de musicistas, mas também na formação de professores de instrumento, ou seja, estas contribuições se fazem presentes tanto no campo artístico musical quanto no campo educativo.

A revisão bibliográfica produzida sobre o assunto foi crucial para compreendermos que a problemática sobre ações de professores no exercício de ensinar vem sendo abordada na contemporaneidade utilizando-se abordagens teórico-metodológicas de diversas áreas do conhecimento, tanto das mais antigas como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a história, etc; quanto das mais novas como a área da Educação, das Linguagens Aplicadas e no campo da própria Educação Musical. Assim, nossos questionamentos foram situados, sendo possível identificar como eles vinham sendo respondidos até o momento.

Ainda na revisão bibliográfica, a análise das pesquisas que a integram nos permitiram identificar que a quantidade de trabalhos que trazem perspectivas sobre as ações de professores de instrumento no campo da educação musical ainda é pequena.

Neste sentido, foram selecionados para esta pesquisa trabalhos que buscaram de alguma forma analisar a ação de professores de violão, flauta, piano, baixo acústico, dentre outros; que contribuíram para a percepção de que poucos destes trabalhos apresentavam uma metodologia bem estruturada, sendo menor ainda a quantidade de trabalhos que utilizavam um referencial teórico.

Assim, optou-se por estruturar esta pesquisa em cinco etapas consistidas na elaboração das notas introdutórias, de um referencial teórico, que viabilizou desnaturalizar as ações de um professor passando a observá-las como gestos didáticos, de uma metodologia, de um processo de análise e das notas finais.

A construção de uma metodologia que utiliza a entrevista de um professor de instrumento aliada às observações de suas aulas permitiu a realização de uma análise que teve início na exposição de como os gestos didáticos estão presentes nas aulas de um indivíduo que veio se formando professor de baixo elétrico ao longo de sua vida¹⁰⁶.

Por sua vez, a escolha dos conceitos de gestos didáticos fundadores e de gestos didáticos específicos, como eixo central do referencial teórico deste estudo, possibilitou uma melhor compreensão de tipos de práticas de ensino que se fazem presentes nas aulas do professor de baixo elétrico, Oswaldo Amorim.

¹⁰⁶ É possível observar dois momentos em fases distintas de sua vida. Um em que Amorim se vê como alguém que precisa se preparar para ser professor – “não *bicho*, não está na hora de dar aula, está na hora de eu me capacitar para depois eu dar aula!” – e outro em que Amorim se identifica como professor de baixo elétrico da EMB – “Ai eu vim. Fiz o concurso, passei, dei o curso de verão em 2003 e nunca mais sai! Não voltei mais para Nova York, acabei ficando aqui. Já adorava Brasília, tinha um amor profundo pela Escola de Música e por ensinar. Sempre gostei de dar aula! Comecei a dar aula muito novo, como eu te falei aqui no início, que eu dava aula particular quando eu cheguei em Brasília, depois na Escola de Música como contrato temporário e depois continuei dando aula particular para muitas pessoas aqui. Então eu tinha... é... para mim sempre foi gratificante dividir esse conhecimento ou ver o crescimento de alguém ao meu lado. E quando eu vim para a Escola de Música aí foi melhor ainda, porque aqui eu não tinha que pegar o dinheiro de ninguém! Sempre foi um negócio complicado para mim cobrar dos alunos. Falo isso abertamente isso daí, é da minha pessoa. Mas [como] precisava de dinheiro, tinha que viver, então tinha que cobrar, mas na escola eu não tinha que lidar com isso, então ficou melhor ainda! Eu estava lá porque o aluno queria estar aprendendo e eu queria estar ensinando, não porque eu precisava daquela grana, porque eu tinha o salário e pronto! Então juntou a fome com a vontade de comer, ou seja, retribuindo o que a Escola me proporcionou, sendo remunerado para isso, e tendo alunos que realmente queriam aprender ali.”.

Uma vez que não foram encontrados estudos que fizessem referência às práticas de ensino e aprendizagem voltadas para o instrumento baixo elétrico, passou-se a observar, nas aulas de diferentes professores de contrabaixo acústico, que é comum a existência de ações que ocorrem com utilização dos livros “New Method for the Double Bass” de Franz Simandl, “Nuovo Metodo per Contrabasso” de Isaia Billè, “Enseignement Complet de la Contrebasse à 4 et 5 cordes” de Edouard Nanny, e “Simplified Higher Technique” de Francesco Petracchia, sendo esta uma das práticas que podem estar acontecendo nas aulas de professores de baixo elétrico, podendo haver ainda uma reprodução de ações e de objetos de estudo que pode estar “ditando” o que é, e o que não é, comum em aulas do referido instrumento.

No que diz respeito à estrutura física dos instrumentos, esta parece colaborar para a criação de formas de tocar, como *técnicas estendidas*, no caso do contrabaixo acústico, e *técnica de slap*, dentre outros, no caso do baixo elétrico, o que por sua vez também pode estar corroborando para a criação de materiais que podem estar ditando os tipos de práticas que são comuns ou não para o ensino destas formas de tocar, haja vista o que é trazido nos trabalhos que discorrem sobre técnicas estendidas, parte da revisão de literatura desta pesquisa, e a forma como Amorim ensina *slap* em suas aulas.

Para que estas proposições sejam colocadas com mais propriedade, é necessário que aulas de outros professores de baixo elétrico sejam observadas e analisadas, sendo isto, mais do que uma oportunidade, um apelo para que pesquisas futuras sejam realizadas com objetivos que envolvam o referido instrumento, uma vez que neste sentido, parece existir um campo fértil em que pouco ou nada tem sido colhido para e pela academia.

Sendo assim, a hipótese de que a prática de ensinar “posições da mão esquerda” e “*pizzicato*”, comum nas aulas de professores de contrabaixo acústico, pode estar sendo incorporada e reproduzida por professores de baixo elétrico, não tem como ser comprovada como possibilidade, tendo em vista que uma das poucas descobertas feitas sobre isso neste trabalho foi que Amorim ensina escalas, modos e arpeggios pedindo para seus alunos executá-los em semicolcheia na mão direita e colcheia na mão esquerda, ou

em semicolcheia em ambas as mãos. Podendo esta ação se tratar de uma reprodução feita a partir de uma incorporação de ações que pode ter ocorrido durante as fases de vida em que ele teve aulas de contrabaixo acústico.

A descrição dos gestos didáticos fundadores ocorridos nas primeiras aulas lecionadas por Amorim, durante o segundo semestre de 2016, mostra o que ocorre de forma geral no desenvolvimento de suas aulas, ou seja, é possível observar o tipo de música que é *presentificada e elementarizada*; o que normalmente é realizado como exercício nas tarefas *formuladas* de leitura à primeira vista, técnica, harmonia, repertório e improvisação; os tipos de livros que são utilizados para a *materialização* de exercícios, principalmente de técnica; os direcionamentos de ensino gerados pelo gesto de *apelo à memória*; e as avaliações e diagnósticos do que foi tocado pelo aluno em gestos de *regulação*. Sendo estes gestos comuns em situações e locais de ensino e aprendizagem não somente de música.

A partir disso, com a descrição dos gestos didáticos específicos, passa-se a observar as ações de Amorim que podem ser utilizadas como contribuições diretas para as práticas de ensino do baixo elétrico, e conseqüentemente, podem ser a causa dele ter se tornado uma referência na cidade de Brasília e entorno.

Referências

ABREU, Inéia Damasceno. **Instrumentos didáticos no trabalho docente: o texto narrativo como objeto de ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém, 2007.

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008.

ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 1999.

_____. **Educação musical na contemporaneidade...** *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG...*

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª. Ed. Traduzido por Roman Jakobson e Marina Yaguello. HUCITEC, 2006.

BARROS, Eliana M. Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: A sequência didática como instrumento de mediação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2012.

_____. **O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos**. Ver. Bras. Linguist. Apl., Set 2013, vol. 13, no. 3, p. 741-769. ISSN 1984-6398.

BRAZIL, Lael Vital. *Vital Brazil Mineiro da Campanha. Uma genealogia brasileira*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1996. 503p.

BRONCKART, J.P. *Le fonctinnement des discours: Un modèle psychologique et une method d'analyse*. 1a. Ed. NEUCHÂTEL – PARIS: Delachaux e Niestlé, 1985.

_____. *Activité langagère, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.

CARNIN, Anderson. **Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2011.

CARVALHO, José A. L. L. **Os alicerces da folia: a linha de baixo na passagem do maxixe para o samba.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. Campinas, 2006.

CERVERA, M. C. da Silva Firmino. **Uma interpretação do agir docente por gestos didáticos e gestos de aprendizagem no contexto da graduação e da pós-graduação.** Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2015.

COSTA, Bruno X. M. de Oliveira. **A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2014.

FEITOSA, Radegundis A. T. **O ensino de trompa: um estudo dos materiais utilizados no processo de formação do trompista.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2013.

_____. **Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016.

FIDALGO, José M. S. de Oliveira. **O ensino colectivo como complemento à aprendizagem individual: criação de ensemble de contrabaixo de cordas para o 2º e 3º ciclos.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Porto. Porto/Portugal, 2015.

GONÇALVES, Cristiana de Souza. **O aquecimento direcionado como ferramenta pedagógica no ensino do contrabaixo.** Dissertação de mestrado. Universidade do Minho – Uminho. Braga/Portugal, 2014.

HARDER, Rejane. **A abordagem pontes no ensino de instrumento: três estudos de caso.** Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2008.

LIMA, Diogo Baggio. **Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2015.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser docente universitário-professor de música dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. DELTA, 20:2, p. 311-328, 2004.

MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. *PESQUISA SOCIAL. Teoria, método e criatividade.* 34. ed. Petrópoles: Editora Vozes, 2015.

MORAES, Cid. **Curso Profissionalizante de contrabaixo elétrico do CEP-EMB: um estudo a partir das aulas do professor Oswaldo Amorim.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2014.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos.** Ver. Sigmum: Estud. Ling., Jun 2011, Londrina, n. 14/1, p. 421-445.

OLIVEIRA, Ana Valeria. P. **Falando baixo – por toda minha vida: uma trajetória com o contrabaixo na formação de multiplicadores e na carreira musical.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Márcia Donizete L. **Trabalho Docente: o prescrito e o realizado à luz do real da atividade.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2015.

PEDROSA, Maria S. Dunin. **Abordagem de estudos em métodos de contrabaixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2009.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (após diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares.** Tese de doutorado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande, 2012.

PINTO, Jorge Manuel Bento. **A avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho – Uminho. Braga/Portugal, 2002.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. *METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.* 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Adriana. **A produção científica sobre didática na região centro-oeste um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010).** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, 2015.

ROSA, Alexandre Silva. **Técnicas estendidas na performance e no ensino do contrabaixo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Hugo L. **Guia de estilo e referências bibliográficas – para trabalhos acadêmicos escritos do departamento de música da universidade de Brasília.** 2ª Edição. Brasília: Hugo Ribeiro, 2015.

SANTOS, Fernando Antonio F. dos. **O professor da língua inglesa no audiolingual: uma abordagem sociinteracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2011.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant* – Un essai didactique. Repères, n. 22, p. 19-38, 2000.

SILVA, Carla M. R. da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de auto formação.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, Paula Cristina A. **Construindo novas ferramentas didáticas em matemática: professores, aula e recursos tecnológicos.** Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa – UN. Lisboa, 2004.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** *Rev. Adm. Pública*, Fev 2006, vol. 40, no 1, p. 27-53. ISSN0034-7612

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

ANEXOS

Tabela 01 – Relatórios de tese e de Dissertação

	Título	Autor	Ano de Publicação
1	A avaliação formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social	Jorge Manuel Bento Pinto (Dr)	2002
2	Ser docente universitário-professor de música dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento	Ana Lúcia de Marques e Louro (Dr).	2004
3	Instrumentos didáticos no trabalho docente: o texto narrativo como objeto de ensino	Inéia Damasceno Abreu (Ms)	2007
4	A abordagem pontes no ensino de instrumento: três estudos de caso	Rejane Harder (Dr)	2008
5	Abordagem de estudos em métodos de contra baixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral	Mayra Stela Dunin Pedrosa (Ms)	2009
6	O professor de língua inglesa no audiolingual: uma abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente	Fernando Antonio Fragoso dos Santos (Ms)	2011
7	Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita	Anderson Carnin (Ms)	2011
8	Técnicas estendidas na performance e no ensino do contra baixo acústico no Brasil	Alexandre Silva Rosa (Ms)	2012
9	Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: A sequência didática como instrumento de mediação	Eliana Merlin Deganutti de Barros (Dr)	2012
10	O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de auto confrontação	Carla Messias Ribeiro da Silva (Dr)	2013
11	O ensino de trompa: um estudo dos materiais utilizados no processo de formação do trompista.	Radegundis Aranha Tavares Feitosa (Ms)	2013

12	A leitura musical no processo de formação do violonista: perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior.	Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira Costa (Ms)	2014
13	Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis.	Vanessa Weber (Ms)	2014
14	O aquecimento direcionado como ferramenta pedagógica no ensino do contrabaixo.	Cristiana de Sousa Gonçalves (Ms)	2014
15	Construindo novas ferramentas didáticas em matemática: professores, aula e recursos tecnológicos.	Paula Cristina Antunes Teixeira (Dr)	2014
16	Uma interpretação do agir docente revelado por gestos didáticos e gestos de aprendizagem no contexto da graduação e da pós-graduação.	Maria Christina da Silva Firmino Cervera (Dr)	2015
17	O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor alfabetizador.	Fábio Pessoa da Silva (Dr)	2015
18	A produção científica sobre didática na região centro-oeste um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010).	Adriana Rodrigues (Dr)	2015
19	Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical.	Edson Antônio de Freitas Figueiredo (Dr)	2015
20	Trabalho Docente: o prescrito e o realizado à luz do real da atividade.	Márcia Donizete Leite Oliveira (Dr)	2015
21	Classificação de técnicas estendidas no contrabaixo acústico.	Natalia Cristina Pinheiro (Ms)	2015
22	O ensino colectivo como complemento à aprendizagem individual: criação de ensemble de contrabaixo de cordas para o 2º e 3º ciclos.	José Manuel da Silva de Oliveira Fidalgo (Ms)	2015
23	Milton Romay Masciadri: Narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo.	Diogo Baggio Lima (Ms)	2015
24	Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades	Radegundis Aranha Tavares	2016

formativas.

Feitosa (Dr)

- | | | | |
|-----------|---|------------------------------------|------|
| 25 | Falando baixo – por toda minha vida: Uma trajetória com o contrabaixo na formação de multiplicadores e na carreira musical. | Ana Valeria Poles de Oliveira (Ms) | 2016 |
|-----------|---|------------------------------------|------|

Fonte: seleção feita para este trabalho a partir dos sites <http://scholar.google.com.br/> e www.bdbtd.ibct.br