

O “Eletrônico” do “Teclado”: Questões da Tecnologia da Música para a Performance e a Educação Musical

Comunicação

Maria Amélia Benincá de Farias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
maria.beninca@poa.ifrs.edu.br

Resumo: A presente comunicação origina-se na minha pesquisa de mestrado, já concluída, que trata sobre a formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos (BENINCÁ, 2017) e discute questões relacionadas à tecnologia da música que surgiram no decorrer da pesquisa. Na pesquisa, foi realizado um estudo de caso (STAKE, 2001; YIN, 2001), tendo como ferramenta de construção de dados, entrevistas semiestruturadas (KVALE, 2007). Considerando a perspectiva da tecnologia da música discutida na pesquisa, respaldada pelos trabalhos de Challis (2009), Cooper (2009), Dillon (2009), Field (2009) e Savage (2009) e pelos dados trazidos pelos próprios tecladistas, foi possível levantar algumas características do aprendizado da tecnologia da música, como a importância da experimentação prática nesse processo. Também se constatou que, ainda que bem estabelecida na música consumida e produzida pelos jovens (FIELD, 2009, p. 159), a tecnologia da música ainda não é contemplada sistematicamente pela educação musical e mesmo seu entendimento como meio de performance ainda não é um consenso (Ibidem, p. 157). Também se criou a impressão de que uma boa educação musical passa apenas pela habilidade física de tocar instrumentos musicais (SAVAGE, 2009, p. 146) ou pela prática vocal. Cabe à área da educação musical discutir tais problemáticas e estabelecer a performance por meio da tecnologia da música como prática musical legítima, a ser contemplada no ensino da música, promovendo uma conscientização e transformação na área (KRAEMER, 2000, p. 66) no que tange estes aspectos.

Palavras chave: Tecnologia da música, teclado eletrônico, tecladistas

Introdução

Esta comunicação é resultado da minha pesquisa de Mestrado em Música - Educação Musical, realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Dr^a Jusamara Souza, no período de março de 2015 a janeiro de 2017. A pesquisa tratou da formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos (BENINCÁ, 2017). Nesta comunicação, além de uma breve apresentação da pesquisa, irei discutir questões paradigmáticas acerca da tecnologia da música

na performance e na educação musical, que surgiram no decorrer da pesquisa, em função dos aspectos eletrônicos do teclado.

O interesse pela temática partiu de minha própria experiência. Minha iniciação musical e profissional aconteceu por meio do teclado eletrônico, na minha cidade natal, Caxias do Sul, RS. Posteriormente, graduei-me Bacharela em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com habilitação em piano. Formada, voltei a atuar como tecladista em projetos musicais, além de lecionar este instrumento na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, a FUNDARTE, e em aulas particulares na cidade de Porto Alegre. Atuando como tecladista e como professora de teclado eletrônico, encontrei-me insatisfeita com o material didático para este instrumento, que, ao meu ver, não dava conta de boa parte do seu potencial. O material didático e as partituras disponíveis, ainda que bem-sucedidos em tratar do ensino das teclas, passavam ao largo das questões tecnológicas, tratando-as de forma superficial ou simplesmente ignorando-as. Ao procurar respaldo em pesquisas acadêmicas, também não encontrei trabalhos que tratasse do tecladista especificamente – situação que me motivou a escolher esta temática para a minha pesquisa de mestrado.

Embora minha preocupação fosse – e permaneça sendo – a pedagogia do instrumento, pela falta de pesquisas sobre a temática, entendi que, antes de pensar no ensino do teclado, precisava fazer perguntas de outra ordem: O que é ser tecladista? Como atua e como se forma este instrumentista? Estas eram minhas questões de pesquisa, cujas respostas levantadas já tiveram um reflexo positivo na minha atuação como educadora musical.

Embora não tenha encontrado, como mencionado, pesquisas que tratassem diretamente do tecladista, encontrei alguns trabalhos com os quais foi possível estabelecer um diálogo. É o caso das pesquisas de Carmen Santos (2006) e Lincoln Santos (2008), que tratam do teclado eletrônico, como instrumento musicalizador de adultos, no primeiro caso (SANTOS, 2006) e como potencial instrumento de orquestra, no segundo caso (SANTOS, 2008). Também foi possível dialogar com o trabalho de Araldi (2004), sobre a formação e prática musical de DJs, e com o trabalho de Vazquez (2011), que discute formação de produtores de música eletrônica de pista, por serem pesquisas que tratam de músicos cuja atuação é imersa em tecnologia da música.

O diálogo com os trabalhos de Araldi (2004) e Vazquez (2011) foi importante, porque eu vim a entender, no decorrer da pesquisa, que não é possível falar em teclado eletrônico sem discutir a tecnologia analógica e/ou digital que o caracteriza. O teclado integra, em sua constituição, um sistema de teclas musicais, presente em instrumentos seculares como piano e órgão, e uma tecnologia analógica e digital que teve sua origem no início do século 20 (FRITSCH, 2013, p. 25). Trata-se, portanto, de um instrumento cuja linguagem tecnológica, que poderia levar a uma abordagem mais experimental da música, tem o teclado bem-temperado como sua principal interface, e tal interposição, muitas vezes, “media em um nível fundamental o tipo de atividade musical em que estudantes irão engajar-se” (SAVAGE, 2009, p. 145). Assim, este instrumento representa um desafio para a educação musical por agregar diferentes paradigmas de performance: ao tecladista é possível tanto uma atuação por meio da tecnologia quanto uma abordagem mais centrada na habilidade nas teclas. Porém, abordar o teclado apenas pelas teclas significa diminuir o potencial de um instrumento caracterizado pela sua tecnologia – enquanto abordá-lo apenas por seus aspectos tecnológicos também ignora anos de história e tradição de expressão musical por meio das teclas.

Para discutir estas e outras questões, construí um referencial teórico em três eixos: a socialização e a socialização musical (BERGER; LUCKMANN, 2014; NANNI, 2001; SETTON, 2008, 211), a tecnologia da música em uma perspectiva pedagógica (CHALLIS, 2009; COOPER, 2009; DILLON, 2009; FIELD, 2009; SAVAGE, 2009) e as identidades musicais (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002; O’NEILL, 2002). Nesta comunicação, irei abordar especialmente o eixo da tecnologia da música em uma perspectiva pedagógica.

Metodologia

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso, na perspectiva de Yin (2001) e Stake (2001). Como explica Stake (2001, p. 443), o estudo de caso “não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do que será estudado”: para todos os efeitos, o pesquisador decide “estudar o caso”. O caso sobre o qual eu decidi me debruçar, a formação dos tecladistas e seus desdobramentos na sua atuação e construção de identidades musicais, trata-se de um “fenômeno contemporâneo”, em um “contexto de vida real”, onde “os limites entre o

fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, características apropriadas a um caso a ser estudado, na perspectiva de Yin (2001, p. 32).

O campo empírico onde este estudo se deu é formado por três tecladistas, atuantes no Rio Grande do Sul e São Paulo. Defini dois critérios, que partiam de informações públicas dos tecladistas, para convidá-los para o estudo: ter CDs gravados e agenda de shows. Conheci cada músico em situações distintas e eventuais do meu cotidiano. Todos os tecladistas solicitaram que fossem identificados pelos seus nomes próprios. Assim, integram o campo empírico desta pesquisa Vini Albernaz, Thiago Marques e Ivan Teixeira.

A construção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, na perspectiva de Kvale (2007), que entende a entrevista como um processo onde o conhecimento é construído na interação entre o entrevistador e o entrevistado. Assim, não se trata de uma ferramenta de "coleta de dados", uma vez que os dados não estão prontos para serem coletados, mas sim de "construção de dados", pois são dados construídos na interação da entrevista.

As entrevistas aconteceram entre abril e maio de 2016, tendo sido gravadas, transcritas e catalogadas como CE-VINI (Caderno de Entrevista do Vini Albernaz), CE1-THIAGO (Caderno de Entrevista 1 do Thiago Marques), CE2-THIAGO (Caderno de Entrevista 2 do Thiago Marques) e CE-IVAN (Caderno de Entrevista do Ivan Teixeira). Em seguida, foram transformadas em textos narrativos. Nesse momento, definiu-se o referencial teórico ao constatar-se com que autores os dados dialogavam. Para construir este referencial, passei por uma imersão no campo teórico, para, em seguida, voltar aos dados do campo empírico para uma nova análise, com um novo olhar, chegando aos resultados, apresentados integralmente em minha dissertação.

Modelos de abordagem da tecnologia da música

Falar de tecnologia da música atualmente implica “pensar em computadores, mídias digitais, instrumentos eletrônicos e modernos recursos de comunicação, como a Internet” (SCHRAMM, 2009, p. 2). Field (2009, p. 156) observa que “há, provavelmente, mais computadores pessoais no mundo contemporâneo da música do que pianos” e ressalta que “boa parte da música ouvida (e produzida) pelos jovens é feita com a tecnologia da música” (ibidem, p. 159). Portanto, se “um número cada vez maior de pessoas ganha acesso a sistemas

computacionais de música, tanto dentro quanto fora da sala de aula”, cabe também à área da educação musical “formular uma metodologia educacional que possa assistir as pessoas no processo de levar sua arte adiante” (Ibidem p. 156).

A tecnologia da música, seja no contexto pedagógico ou no contexto de performance, pode ser abordada de formas distintas, considerando as perspectivas de Field (2009) e Savage (2009). Field (2009, p. 158) pondera que a tecnologia “pode tanto nos ajudar a fazer melhor algo que já fazemos, ou pode proporcionar meios de fazer coisas novas que não eram possíveis antes”. Savage (2009, p. 144), seguido uma linha de raciocínio similar, vislumbra dois modelos diferentes para o uso dessa tecnologia: o modelo extrínseco e intrínseco. O modelo extrínseco é o que conecta “teclados musicais a computadores, usando softwares sequenciais como ferramenta para composições tonais” (Ibidem, p. 144), de forma que “conceitos musicais que têm suas raízes na música europeia, do meio do século 18”, perpetuam-se (Ibidem, p. 144). Já o modelo intrínseco proporciona “a oportunidade de usar um computador pessoal como um instrumento musical” (Ibidem, p. 145). Savage explica:

Como as habilidades exibidas por um instrumentista avançado, capaz de transformar e moldar o som do instrumento através de sua interface altamente técnica e sofisticada, usuários de tais exemplares de softwares podem rapidamente chegar ao próprio núcleo do material sonoro e começar a manipular sua estrutura através de interfaces simples (SAVAGE, 2009, p. 145).

Tais modelos, ainda que distintos, não são conflitantes. O que se observou na atuação dos tecladistas, é um constante transitar entre um modelo e outro. Ainda que a música produzida seja, ainda, a mesma música tonal, os tecladistas exploram formas de atuação que não seriam possíveis sem a tecnologia, como, por exemplos, a síntese sonora, na criação de novos timbres, e o *sampling*, na construção e manipulação de fragmentos musicais - técnicas que se tornaram possível apenas a partir do advento da tecnologia. Numa perspectiva pedagógica, isso significa que a tecnologia da música não precisa – nem deve – ficar restrita ao estudo de sonoridades contemporâneas e experimentais. Conceitos tradicionais da música, dos parâmetros do som às estruturas da harmonia tonal, que costumam ser trabalhados pela performance instrumental ou pela prática vocal, também podem ser explorados e aprendidos, de forma inovadora, por meio da tecnologia da música.

A aprendizagem da tecnologia da música

Pesquisas publicadas no livro *Music Education with Digital Technology* (FINNEY; BURNARD, 2009) e apresentadas a seguir, apontaram algumas características relevantes do aprendizado da tecnologia da música, que encontraram reflexo nos relatos dos tecladistas participantes da pesquisa.

Uma destas características é o *feedback* sonoro imediato, proporcionado pelos facilitados processos de gravação e registro da música, o que possibilita que o aluno esteja “continuamente avaliando, refinando e adaptando seu trabalho de forma aural” (COOPER, 2009, p. 35). Challis, ao buscar desenvolver as habilidades composicionais de seus estudantes através de uma oficina de DJs, constatou que tal característica não só motiva os alunos a experimentar continuamente, de forma que eles começam a “enxergar novas possibilidades” (CHALLIS, 2009, p. 69), mas também possibilita que “estudantes sem nenhum conhecimento prévio em composição” possam “ser motivados a compor seu próprio material” (Ibidem, p. 71). O *feedback* imediato é algo que direciona a tecnologia da música para um aprendizado criativo e experimental, encorajando mesmo quem não tem conhecimento prévio em composição a experimentar e criar. Field (2009, p. 159) entende que tais aspectos da experiência musical através da tecnologia estão em consonância com “o desejo dos jovens de serem experimentais e é apenas natural que eles se sintam empoderados por essa experiência”.

Porém, tal processo de experimentação demanda uma introdução inicial da tecnologia – dando indícios de que a educação musical deve ocupar-se especialmente dos primeiros contatos dos alunos com estas ferramentas tecnológicas. Na introdução de novas tecnologias, Savage (2009, p. 147) explica que “haverá a necessidade de uma instrução, tanto musical quanto tecnológica”, possibilitando “um certo grau de familiarização relacionado ao seu uso e potencial musical”. Savage ressalta que tal instrução pode ser feita “rapidamente, dando aos estudantes a oportunidade para explorar o hardware e o software por si próprios, uma vez que orientações gerais tenham sido dadas” (Ibidem, p. 147). Longas e detalhadas explicações podem, inclusive, inibir os alunos a passarem da posição de ouvintes à prática experimental (Ibidem, p. 147). Challis resolveu esta questão, em sua oficina de DJs, introduzindo o software com o qual trabalhariam como uma ferramenta para atingir seus objetivos, sem uma

introdução detalhada, mas com pequenas intervenções quando necessário (CHALLIS, 2009, p. 69).

Diversas falas dos tecladistas são reveladoras dos processos acima descritos. Trago, a título de exemplo, uma fala de Thiago:

Na verdade a síntese eu estudei a questão mais teórica e a parte física também [...] a maneira de manipular isso, classificar isso, essa parte, eu estudei, mas depois... muito se faz fazendo, manipulando, girando o botão mesmo, testando, ouvindo, tentando recriar determinado tipo de som. Então basicamente é isso, é muito pelo fazer (CE1-THIAGO, p. 12-13)

Thiago entende que “muito se faz manipulando”, ainda que não tenha dispensado um estudo teórico que também o instrumentalizou. Completando este processo, há ainda os modelos sonoros que servem de referência na sua experimentação e avaliação do *feedback*, que aparece na sua fala “tentando recriar determinado tipo de som”: este “determinado tipo de som” integra seu acervo de conhecimento, construído no seu processo de socialização musical (NANNI, 2000) e é um elemento central na avaliação do *feedback* proporcionado pelas ferramentas tecnológicas que utiliza. Sem essa referência sonora, o *feedback* não faria sentido, a experimentação não se sedimentaria como conhecimento, ou, utilizando as palavras de Thiago, ele ficaria “testando”, sem saber o que deveria estar “ouvindo”, ou que estaria tentando “recriar”.

Paradigmas de uma formação musical tecnológica

Ser tecladista significa, portanto, lidar com a tecnologia. Mas o que a tecnologia da música representa para os paradigmas da performance, que demandam habilidades de outra natureza? Savage (2009, p. 145) discute que, abordar a tecnologia da música, especialmente no seu modelo intrínseco, "resulta num desafio ao que se constitui a música propriamente dita". Isso porque, "para muitos estudantes e seus pais, musicalidade é adquirida e definida pela noção da performance musical como uma habilidade, praticamente sempre relacionada a um instrumento musical" (Ibidem, p. 146). Cabe lembrar que, tradicionalmente, ou, mais especificamente, antes do advento da tecnologia analógica e, posteriormente, digital, a produção de sons musicais sempre esteve conectada à instrumentos musicais (e a habilidade

de tocá-los bem) e à prática vocal. A entrada da tecnologia da música causa uma interferência nesta conexão e leva a questionamentos acerca do que se torna a performance musical nesta perspectiva – ou mesmo, do que é um instrumento musical.

Field (2009, p. 157) desenvolve esta problemática ao refletir que “[...] a atividade física de realizar performances com computadores não parece com uma performance no mesmo sentido que performances instrumentais e vocais parecem”. A autora questiona: “Com laptops, é difícil estabelecer se há algum teatro acontecendo por detrás de uma aba levantada. Essa questão deve ser um problema?” (Ibidem, p. 157).

Para pelo menos um dos tecladistas, Vini, não. No que tange sua habilidade nas teclas, conta que está “cada vez pior” e explica: “Hoje em dia é bem outra a minha relação [com as teclas]. Claro que eu toco ainda, mas a minha relação é muito mais simples, com as notas, e meu interesse também” (CE-VINI, p. 22). Vini demonstra um posicionamento desligado da demanda da performance nas teclas, buscando na tecnologia da música novos meios para construir as sonoridades que vislumbra.

No âmbito da sala de aula, porém, esta postura de Vini não parece encontrar eco. Cooper (2009, p. 33), que realizou um trabalho de composição com um software musical em sala de aula, observou que, para alguns alunos, “porque eles não foram ensinados sobre afinação ou tempo, a aula deles não teve muito valor musical”. Embora, para a professora, “alguns dos trabalhos mais criativos tenha acontecido durante estas aulas de música” (Ibidem, p. 34), os alunos, “aparentemente, subestimaram suas realizações musicais nessas lições” (Ibidem, 2009, p. 33). A autora problematiza:

Pode ser que o sistema de valor que se desenvolveu ao redor da música, não apenas em aulas de tecnologia da música, mas no curso de música como um todo, precise ser reavaliado. Estudantes criaram a impressão de que o resultado de uma educação musical bem-sucedida deveria ser reconhecido por “coisas técnicas e notas” – e este é um problema que precisa ser enfrentado (COOPER, 2009, p. 34).

Ivan, tecladista de formação pianística, dá respaldo a este posicionamento, problematizado por Cooper (2009), ao vislumbrar de forma separada o estudo da música e o estudo da síntese sonora – uma das tecnologias disponíveis para os músicos:

Na minha percepção o tecladista utiliza do conhecimento musical, da experiência musical, da vivência musical dele muito mais do que uma questão acadêmica, uma coisa conceitual e muito mais do bom gosto daquilo que ele escuta, daquilo que ele já fez, daquilo que ele pesquisa e ele consegue incorporar ideias dentro daquela música. Mas de uma certa forma, alguém que conheça menos música e conheça mais síntese pode se dar bem dependendo do estilo talvez, pode se dar melhor, mas acho que é uma categoria de tecladistas bem menos sabe, não são os A's, são o B, o C (CE-IVAN, p. 37).

O que Field problematiza e questiona é se, justamente, a musicalidade não pode ser estudada aparte de questões de “técnicas e notas”. A questão é: não é porque a música era trabalhada especialmente dentro desta perspectiva até cerca de cem anos atrás, que conhecimentos e práticas de outra natureza não possam ser “musicalizados”, ou, melhor dizendo, compreendidos como conhecimento musical tal e qual as levantadas questões de “técnicas e notas”. Não seria possível conhecer a música através da síntese?

Uma possível resposta afirmativa a esta pergunta cabe ser discutida e operacionalizada pela área da educação musical. Se, segundo Kraemer (2000, p. 66), uma das funções da pedagogia da música é "conscientizar e transformar", cabe ao educador em sala de aula promover uma nova conscientização acerca do entendimento do que é performance, do que é um instrumento musical e, até mesmo, do que é música, considerando o advento da tecnologia e, especificamente, da tecnologia da música. Apenas a partir da conscientização de que se faz música através da tecnologia e que, portanto, cabe à educação musical pensar também a tecnologia da música, poderemos promover uma transformação dos paradigmas da performance que limitam a capacidade de fazer música unicamente às altas demandas de habilidades físicas da performance vocal ou instrumental.

Considerações Finais

Espero que esta pesquisa contribua com uma nova reflexão acerca do significado da performance em música, considerando as novas demandas oriundas da tecnologia. Porém, é importante ressaltar que meu objetivo não é, nunca foi, o de deslegitimar práticas musicais seculares, que contemplam o desenvolvimento árduo de complexas habilidades físicas, mas, sim, propor que outras práticas também são performance, também se constituem em uma atuação e em uma identidade musical e, portanto, também devem ser contempladas na

educação musical. Não se trata apenas de uma necessidade, mas de uma postura da qual a educação musical também pode muito se beneficiar, considerando o potencial pedagógico, ainda a ser desbravado, da tecnologia da música. Como ressalta Challis (2009):

Há muitos softwares que podem ser adaptados e usados para motivar os estudantes. Novos equipamentos são lançados todo o tempo, a preços cada vez mais baixos. A produção musical está disponível para todos, não apenas para aqueles que têm acesso a um computador caro. Estúdios virtuais oferecem ao estudante de hoje acesso a coisas que eu jamais poderia sonhar serem possíveis, mesmo dez anos atrás. Um imenso poder está disponível – o que importa é o que nós fazemos com ele (CHALLIS, 2009, p. 75).

Também cabe apontar que tecnologia da música pode proporcionar uma saudável democratização do conhecimento e da prática musical, ao incluir pessoas que antes, por não contarem com as habilidades físicas para tocar um instrumento musical, podiam sentir-se marginalizadas. Como observa Cooper:

Nas aulas de tecnologia da música, estes estudantes [que não tocam um instrumento] podem se sentir confiantes em participar em um par com aqueles que aprendem um instrumento. A tecnologia da música pode prover um nível de performance em que o trabalho de todo mundo é igualmente válido. Já que ninguém é desacreditado, impossibilitado de tocar, é possível aprender algo com todo mundo e uma verdadeira 'comunidade de aprendizes' pode existir (COOPER, 2009, p. 36).

Assim, novas possibilidades abrem-se para a educação musical no momento em que se contempla o teclado eletrônico não apenas como um instrumento de teclas, mas também como uma interface da tecnologia da música. Enquanto o nome "teclado" faz referência a qualquer sistema de teclas, musicais ou não, é o "eletrônico" da sua nomenclatura que o caracteriza. Como tal, ele pode colaborar com uma transformação da educação musical, instigando, portanto, um ensino criativo, experimental e democrático.

Referências

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em música – Educação Musical). UFRGS, Porto Alegre, 2004.

BENINCÁ, Maria. *Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: um estudo de caso*. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em música – Educação Musical). UFRGS, Porto Alegre, 2017.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHALLIS, Mike. The DJ factor: teaching performance and composition from back to front. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 65-75.

COOPER, Louise. The gender factor: teaching composition in music technology lessons to boys and girls in Year 9. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 30-40.

DILLON, Teresa. Current and future practices: embedding collaborative music technologies in secondary schools. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 117-127.

FIELD, Ambrose. New forms of composition, and how to enable them. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 156-168.

FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 156-168.

FRITSCH, Eloy F. *Música eletrônica: Uma introdução ilustrada*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy; MACDONALD, Raymond. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy (Org.). *Musical Identities*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc., 2002. p. 1-20

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

KVALE, Steinar. *Doing Interviews*. Londres: SAGE Publications Inc., 2007.

NANNI, Franco. Mass Media e socialização musical. Tradução de Maria Elizabeth Lucas. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 108-143, 2000.

O'NEILL, Susan A. The self-identity of young musicians. In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy (Org.). *Musical Identities*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc., 2002. p. 79-96

SANTOS, Carmen Vianna dos. *Teclado Eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo*. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical). UFMG, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Lincoln Meireles Ribeiro dos. *O teclado eletrônico como um instrumento orquestral: Análise e demonstração da peça Sir Lancelot and The Black Knight de Rick Wakeman*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical). UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SAVAGE, Jonathan. Pedagogical strategies for change. In: FINNEY, John; BURNARD, Pamela (Org.). *Music Education with Digital Technology*. Londres: Continuum International publishing Group, 2009. p. 142-155.

SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, outubro de 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13700/7751> >. Acesso em: 28 de maio de 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, v. 06, p. 1-20, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research*. 2 ed. Londres: SAGE Publications Inc., 2001. p. 443-466

VAZQUEZ, Eliza Rebeca Simões Neto. *A aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista: A Interação na pista, no ciberespaço e o envolvimento com as tecnologias musicais de produção*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical). UnB, Brasília, 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.