

5

O ensino coletivo e a aprendizagem colaborativa na oficina de música

A partir da estrutura disponível, a equipe do projeto decidiu que o formato de oficina poderia ser o mais adequado para a situação apresentada e deu-se início ao planejamento e, em seguida, à prática das atividades.

As atividades apresentaram as seguintes características principais:

1. A presença de um nível de planejamento e sistematização, o que aproximou este tipo de aprendizagem das definições do aprendizado não formal (D'AMORE, 2012);
2. No decorrer da oficina foram observadas certas propriedades do ensino coletivo e aprendizagem colaborativa que se mostraram presentes durante todas as práticas.

Oliveira (2010) faz uma distinção entre o ensino coletivo e o ensino de grupo de instrumentos musicais, realçando a relação entre professores e alunos. Para o autor, o ensino em grupo é aquele em que, num mesmo momento, os alunos seguem as orientações de um professor ou orientador realizando-as de maneira individual sem a interação ou troca de informações com os colegas. Já o ensino coletivo caracteriza-se pela presença de uma interação e um diálogo entre os colegas, todos participam e aprendem através da troca de informações (OLIVEIRA, 2010, p. 24-25).

Neste caso, a oficina de música, e de forma mais específica nas duas atividades iniciais na 1ª parte – dinâmicas e na 2ª parte – aula de instrumentos, podem ser caracterizadas como um ambiente de ensino coletivo, pois foi notada a presença de uma constante interação, diálogo e a troca de informações entre os participantes. Através das observações e dos relatos dos participantes, alunos e bolsistas, pudemos notar que nestas duas situações as características da aprendizagem não formal descritas acima estavam presentes, somando-se às características da aprendizagem informal do 3º momento – prática em conjunto. Como a oficina acontecia num mesmo ambiente com os mesmos participantes, em certos instantes as atividades ficavam conectadas ou até mesmo misturadas, de modo que os alunos mencionavam um procedimento ou comentário feito anteriormente.

Tourinho (2007) desenvolveu pesquisas sobre o ensino coletivo formal de instrumentos musicais, especialmente do violão. Em seu trabalho, a autora “discute os mitos, pressupostos e princípios do ensino coletivo, tomando como referência trabalhos publicados no Brasil e depoimentos de professores com experiência no ensino tutorial e coletivo” (p. 1). Ela destaca algumas características do ensino coletivo que possui pontos semelhantes à abordagem adotada nesta pesquisa:

Aprendizado pela observação e interação com outras pessoas; Desenvolvendo hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos; A observação e imitação estão focadas no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais para o aprendizado musical; Consideração do aprendizado dos autodidatas; Junto com musicalizar está implícito o conceito de desenvolver a percepção auditiva mais do que decodificar símbolos musicais; Na maioria dos casos, destina-se a pessoas sem aprendizado formal anterior, que prosseguem os estudos por 3 ou 4 semestres, antes de decidirem (ou não) por continuar seus estudos (TOURINHO, 2007, p. 2).

Cruvinel (2005) destaca que “o ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (p. 19) e afirma que a “musicalização por meio do ensino coletivo pode proporcionar acesso de maior número de pessoas à educação musical” (p. 19). Podemos salientar que, mesmo o principal objetivo da oficina de música do PIBID sendo o estímulo e disseminação da prática musical entre os alunos (e não o ensino sistematizado de música), foram identificadas semelhanças com as afirmações da autora em relação à prática musical em grupo.

A autora lista os pontos positivos acerca do emprego da modalidade do ensino coletivo de instrumentos musicais, como:

O desenvolvimento do repertório no ensino coletivo acontece de maneira mais rápida que em aulas individuais; A vivência de tocar em grupo é extremamente interessante para a melhora da afinação individual de cada aluno; Proporciona o desenvolvimento do ouvido harmônico, já desde o início do estudo do instrumento; Otimização do tempo pelos professores; Baixa desistência dos alunos; Melhora da autoestima dos alunos; Proporciona o desenvolvimento de estímulo e da disciplina, o que acarreta também em um maior rendimento no aprendizado do instrumento”; Promove a cooperação entre os participantes e o desenvolvimento da desinibição (CRUVINEL, 2005, p. 96-101).

Como desvantagens, Cruvinel (2005, p. 101-102) destaca:

A dificuldade devido a heterogeneidade nos desenvolvimentos dos alunos. Cada aluno possui um ritmo próprio; o ensino coletivo serve para a iniciação ao aprendizado. “Passando o tempo previsto, o aluno deve recorrer ao ensino individualizado”; a periodicidade ideal para as aulas coletivas seria de mais de um encontro por semana, mas devido aos compromissos pessoais, infelizmente a maioria das pessoas não pode assumir.

Apesar de a autora ter elaborado sua pesquisa com base no ensino coletivo de instrumentos musicais, especificamente ao ensino de cordas (com viés direcionado para o ensino de música erudita – e, desta forma, diferente do perfil das práticas desenvolvidas na oficina de música do PIBID), observamos que muitos aspectos positivos e negativos destacados acima foram observados também no transcorrer das práticas do Projeto. A seguir veremos alguns desses aspectos.

5.1 Integração e socialização

A ideia inicial de começar a oficina com atividades de dinâmicas em grupo foi bem-vinda e aceita pelos alunos, lembrando que, como este projeto permitia alterações durante seu curso, havia a possibilidade de mudança nas atividades caso as mesmas não apresentassem um resultado satisfatório. De modo geral, houve uma grande divisão nas atividades desenvolvidas nesta parte: No 1º semestre as dinâmicas de grupo foram o principal tópico desenvolvido; no 2º semestre houve a introdução da iniciação à teoria musical com a identificação de notas, símbolos e ritmos musicais, devido ao interesse demonstrado pelos alunos.

Como objetivo inicial, esta parte foi idealizada para que os alunos da escola pública pudessem começar a oficina de modo mais estimulante e prazeroso, através do desenvolvimento de atividades que pudessem incentivar a interação entre os participantes.

As atividades tiveram como principal referência os trabalhos de Ciavatta (2016) e Barba (2015), e na experiência docente dos bolsistas responsáveis. Um deles já tinha frequentado algumas oficinas e workshops sobre dinâmicas e aprendizado musical em grupo e esta experiência anterior foi fundamental para o desenvolvimento das atividades. Um bolsista conduzia as atividades enquanto os outros observavam ou ajudavam na organização da sala ou na explicação de algum tópico junto aos alunos. Havia um revezamento entre os bolsistas na condução das aulas, com o propósito de que cada um pudesse exercitar a experiência prática da docência e trazer ideias para serem compartilhadas e discutidas na elaboração das atividades a serem desenvolvidas na escola.

1. A abordagem de ensino “O Passo” foi elaborada por Ciavatta (2016) a partir de dificuldades demonstradas por alunos ao tocar ritmos diferentes em conjunto, numa oficina de percussão. O sistema consiste basicamente na incorporação do movimento corporal como agente facilitador no entendimento dos diversos ritmos.
2. Oficinas oferecidas pelo grupo “Barbatuques”* e frequentadas por um bolsista do projeto PIBID. Dentre as atividades podemos destacar:

o aprendizado de sons, ritmos, técnicas e o amplo repertório de jogos onde o participante desenvolve consideravelmente sua capacidade rítmica e criativa, sua coordenação psicomotora, a capacidade de escuta e de interação com o grupo. Técnicas de sons como: palmas variadas, estalos de dedo, batidas no tórax, sons extraídos da língua e lábios, batidas na bochecha e lábio, percussão vocal entre outros sons. Ritmos como samba, funk, baião trabalhados pelas técnicas de percussão corporal. Este repertório é o vocabulário básico para a expressão musical do participante, nos jogos de composição e exercícios de improvisação coletiva (BARBA, 2015).

Vejamos a descrição de algumas atividades desenvolvidas nesta parte da oficina, que foram produzidas considerando-se as opiniões dos bolsistas acerca das mesmas.

5.1.1 As práticas musicais no 1º momento da oficina

Atividade 1 – O bolsista coloca uma música e convida os alunos para formarem uma roda e marcarem o pulso da música com os pés para frente e para trás.

* Disponível em: <<http://barbatuques.com.br/pt/>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

Inicialmente marcando 4 pulsos: 1 – Pé direito para frente; 2 – Pé esquerdo para frente; 3 – Pé direito para trás; 4 – Pé esquerdo para trás.

A partir do momento em que este procedimento foi entendido por todos os alunos, o bolsista começa a expor sobre as possibilidades de acentuação rítmica associando palmas aos tempos marcados pelos pés, inicialmente batendo palmas no primeiro tempo de cada quatro pulsos, depois no segundo, e assim sucessivamente, até a compreensão total da atividade pelos alunos.

Como resultados, foi observada a interação e socialização entre os participantes: “Por incrível que pareça, a gente interagiu...”, “A gente conhecia pessoas diferentes da escola”... Apesar de estudarem no mesmo turno, alguns alunos não se conheciam e isso fez com que o grupo começasse a criar uma afinidade entre si. As atividades tiveram tanta aceitação que os alunos pediam aos bolsistas para repetir uma ou outra dinâmica.

Pesquisador: E o engraçado é que vocês viram que depois de vários dias, todos falaram assim: “Vamos fazer de novo...”, “vamos fazer mais...”

Cláudia (bolsista): Exatamente, e o dia que não tinha dinâmica eles achavam ruim. (Entrevista em 04/12/2014).

Walter (bolsista): Funcionaram bem, porque no começo os alunos não conheciam os outros. Então eu acho que a dinâmica aproximou todo mundo, os professores, alunos, a gente conhece os alunos nas dinâmicas. Além disso, elas deixaram o grupo mais tranquilo e mais integrado. (Entrevista em 11/12/2014).

Feichas (2010) relata que em atividades semelhantes a estas “não há julgamento de certo ou errado” (p. 55). As dinâmicas foram encaradas às vezes como brincadeiras, havendo liberdade para tentativas e erros, e, quando estes aconteciam, eram encarados como um motivo para nova tentativa e novas brincadeiras. A autora destaca que o objetivo primordial deste tipo de atividade “é levar os alunos a uma boa atmosfera de interação” (FEICHAS, 2010, p. 55). Além de oportunizar um maior contato entre os participantes, este momento propiciou também um incentivo, um estímulo para a prática das atividades.

Cláudia (bolsista): Eu acho que este tipo de atividade funciona mais e estimula muito mais o aluno. Se você chega e faz alguma coisa em roda, cantar, pular etc., vai funcionar. Eles achavam que eles estavam brincando, mas a gente, como professor, viu a evolução deles. Mesmo eles achando que eles estavam brincando, eles estavam evoluindo e aprendendo. (Entrevista em 04/12/2014).

Atividade 2 – Para prática rítmica, já na etapa seguinte, um dos bolsistas sugeriu uma atividade baseada na peça “Abertura” do CD “21” do grupo mineiro Uakti*. O objetivo principal foi exercitar com os alunos a identificação e acompanhamento da pulsação. Nesta peça há uma pulsação constante que pode ser facilmente identificada, mesmo com um andamento considerado rápido pelos bolsistas. E, apesar de não ser de perfil popular, a peça teve boa aceitação por parte dos alunos e a atividade obteve êxito.

Os bolsistas elaboraram esta prática enfatizando a pulsação e o ritmo da música, levando os alunos a contarem a marcação rítmica sugerida pelo grupo: Inicialmente com 21 pulsos subdivididos em 4 grupos de quatro pulsos e uma célula de cinco pulsos, e a cada repetição conta-se um pulso a menos, ou seja, 20 pulsos, cinco grupos de 4, depois 19 pulsos, 4 grupos de 4 e um grupo de três e assim sucessivamente até o final da sequência de um pulso apenas quando a série retorna ao seu início. O autor Marco Antônio Guimaraes elaborou uma partitura em que utilizou figuras geométricas para esquematizar as diferentes pulsações. Para cinco pulsos foi utilizado o pentágono, para quatro pulsos o retângulo, para três, o triângulo, conforme o gráfico:

Figura 3 – Exemplificação da associação do número de pulsações e figuras geométricas.



Inicialmente eles solicitaram que todos os alunos batessem palmas e contassem os tempos dos compassos em uma numeração decrescente, em um andamento mais lento. A associação dos pulsos com gráficos de figuras geométricas conhecidas facilitou o entendimento da forma da peça, possibilitando a todos compreender e realizar a atividade. Após a prática inicial, tocou-se a música e os alunos fizeram a atividade juntamente com o áudio original.

* Trilha sonora composta em 1992 para o espetáculo “21” do grupo Corpo de Dança: <<http://www.grupocorpo.com.br/obras/21#videos>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

Mesmo a música estando num andamento mais rápido, não houve dificuldade na execução da atividade. Os alunos observaram a execução simultânea das palmas e contagem dos pulsos pelos bolsistas e procuravam reproduzir de forma semelhante. Ao iniciar a terceira repetição da sequência de vinte e um pulsos decrescentes, a maioria dos alunos já estava realizando a atividade, demonstrando o entendimento da prática proposta, que acabou se transformando em um desafio e uma brincadeira entre os alunos, para saber quem conseguia seguir a sequência até a sua repetição, sem errar.

Atividade 3 – Os bolsistas começaram a explicar o conceito de Forma Musical. O entendimento deste tópico poderia ajudar no entendimento das músicas que os alunos estavam tocando ou gostariam de tocar. Salientou-se que grande maioria das músicas populares apresenta uma forma que poderia ser identificada através da combinação de pequenas estruturas, identificadas como uma introdução, uma estrofe e um refrão. Desta forma, os bolsistas procuraram relacionar estes termos à música popular praticada pelos alunos.

Como exemplo, foi apresentado um vídeo com a análise da trilha sonora do jogo “Super Mario World”*. Neste vídeo, o autor expõe o tema principal e suas variações e explica as alterações feitas relacionando-as com os diversos ambientes onde o personagem principal do jogo atua. O conceito de forma ficou exemplificado, pois o tema é repetido diversas vezes, assim como o conceito de variações, pois na mudança de ambiente, durante as fases do jogo, o tema, que é apresentado inicialmente em tonalidade maior e no compasso quaternário, sempre sofre alteração nas fases seguintes, por exemplo, sendo tocado em compasso ternário ou transposto para a tonalidade homônima menor.

Podemos observar o diálogo entre o bolsista e o coordenador do projeto sobre o resultado da atividade e a possibilidade da utilização de materiais semelhantes para as próximas etapas.

Cristiano (bolsista): Eu achei que aquele negócio, aquela atividade do videogame foi surpreendente.

Pesquisador: Foi surpreendente. Então, talvez a gente possa explorar mais materiais do Youtube, coisas mais palpáveis para eles. (Entrevista em 04/12/2014).

* TONELLO, Alan; BECCA Amanda; CAVALCANTI Larissa. Análise da trilha sonora de Super Mario World (The Soundtrack of Super Mario World review). In: <<https://www.youtube.com/watch?v=VYBuUaKyqos>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

Atividade 4 – A improvisação musical ocorreu em todas as etapas da oficina em maior e menor grau e, também, funcionou como uma experimentação em diversas situações, quando os alunos faziam suas tentativas a partir de um tema ou atividade proposta, ou nas músicas que eles escolheram para tocar.

Machado (2016) cita a importância dada pela autora Violeta Hemsy de Gainza na utilização da improvisação como abordagem metodológica para o ensino musical. Para a autora, a improvisação musical “é uma atividade projetiva que se pode definir como toda execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. O termo improvisação designa tanto a própria atividade como o seu produto” (GAINZA *apud* MACHADO, 2016, p. 29).

Nas dinâmicas, o bolsista falava sobre as possibilidades de acentuação rítmica associando palmas aos tempos marcados pelos pés. Ele incentivava os alunos a criarem suas próprias células rítmicas, baseados nos exemplos anteriores. Este tipo de prática, como na atividade 1 descrita acima, tornou-se rotineira no primeiro semestre, com os próprios alunos pedindo para repeti-la. Observou-se uma crescente consciência por parte dos alunos das possibilidades de combinações rítmicas que poderiam ser realizadas. Notou-se também que, no decorrer das práticas, os alunos ficavam mais à vontade e desinibidos, havendo um melhor aproveitamento nas etapas seguintes da oficina.

5.1.2 Organização das dinâmicas no segundo semestre

Já no segundo semestre, destacamos uma prática na qual um bolsista levou seu teclado e o deixou à disposição para ser tocado. Outro bolsista, com o violão, começou a tocar uma sequência de acordes na tonalidade de Dó maior e foi pedido que cada aluno fosse até o teclado e tocasse somente as notas brancas do instrumento, no ritmo que desejasse. Muitos alunos demonstraram surpresa ou espanto de uma forma positiva, pela sonoridade resultante da atividade e pelo fato deles nunca terem feito algo parecido.

Robson (aluno): Olha... eu gosto muito da parte das dinâmicas, aquelas que faz (sic) a gente cantar e a gente teve aquela prática com o teclado, que foi muito massa, foi muito legal, tinha que inventar aquela improvisação, foi muito boa (Entrevista em 14/11/2014).

Feichas (2010) argumenta que “através de modelos de improvisação, os alunos podem desenvolver habilidades específicas cantando harmonias, praticando intervalos, coordenando diferentes métricas e ritmos, de uma forma que irá

trazer motivação para treinamento e prática musical e ser divertido ao mesmo tempo” (FEICHAS, 2010, p. 56).

Ao longo das atividades, os bolsistas observaram a necessidade de uma alteração no conteúdo das dinâmicas, pois, apesar dos alunos gostarem das atividades e demonstrarem isto, as mesmas já tinham cumprido a proposta inicial, que era integrar o grupo. No final do primeiro semestre, os alunos tiveram a iniciativa de conversar com os bolsistas sobre a possibilidade do ensino de tópicos relacionados à teoria musical, intercalando este ensino às atividades das dinâmicas de grupo, que aconteciam no primeiro momento da oficina.

César (aluno): Fui eu que fui o culpado... (risos). Eu acho que o principal da teoria musical seria a gente aprender a ler as partituras, porque as músicas quase sempre quando você encontra, estão escritas em cifras e partituras e nem sempre a cifra, que é mais fácil de entender e fácil de aprender pela Internet, é a mais confiável para você aprender a tocar, por exemplo, eu no teclado, eu tenho que tirar a melodia e a harmonia, a harmonia eu posso tirar na cifra, mas a melodia, aí complica. (Entrevista em 14/11/2014).

Não podemos afirmar categoricamente que este interesse dos alunos teve sua motivação única e exclusivamente por causa das atividades das dinâmicas, pois não há dados que confirmem esta posição. Mas podemos sugerir que todas as atividades desenvolvidas na oficina de música exerceram, em maior ou menor grau, certa influência nos alunos, incentivando-os a manifestar o interesse pelo assunto “teoria musical”.

As atividades desenvolvidas na primeira parte da oficina foram importantes também pelas consequências que geraram. Podemos exemplificar este fato a partir da primeira atividade realizada no primeiro momento da oficina relacionada com a associação dos movimentos dos pés e mãos com a pulsação das músicas. Após esta prática, os alunos demonstraram que gostariam de aprender mais sobre o tema, cabendo aos bolsistas direcionar os tópicos adequados para satisfazer a curiosidade deles e introduzir conceitos que poderiam auxiliar no entendimento da prática musical.

Os assuntos discutidos nas atividades serviram de ponto de partida para a explicação de tópicos musicais: pulsação rítmica na atividade 2; forma musical na 3 e improvisação na 4. Desta forma, a partir do entendimento do assunto discutido, os bolsistas buscavam relacionar o tópico de cada atividade com as músicas do repertório dos alunos. Assim, eles procuravam conectar o assunto

proposto e as músicas que estavam sendo tocadas com o objetivo de um melhor entendimento por parte dos alunos. Houve um estímulo à curiosidade dos alunos que os levaram a questionar, e propor que ensinassem também assuntos relacionados à teoria musical. Eles estavam querendo entender “como” e “por que” alguns tópicos funcionavam.

Robson (aluno): Olha, eu gostei muito da primeira parte, foi umas dinâmicas bem divertidas, você improvisa, você canta e também te ajuda a conhecer um pouco das coisas e isso facilita minha pesquisa na Internet, e facilita na hora de aprender. (Entrevista em 14/11/2014).

Os bolsistas comentam os pontos positivos que as atividades com as dinâmicas proporcionaram e destacam a vivência musical viabilizada por estas práticas.

Cláudia (bolsista): É..., a gente vê os meninos no começo do ano e no final assim, eu acho que a gente passou bastante a vivência musical, o fato das dinâmicas serem sempre eles fazendo, praticando música e isso deu, ao meu ver, uma vivência para eles. (Entrevista em 04/12/2014).

Já no comentário a seguir, o bolsista destaca como acertada a escolha das dinâmicas como o primeiro momento da oficina.

Pedro (bolsista): Eu acho que as dinâmicas no primeiro momento ajudaram mesmo a integrar o grupo, a deixar a atenção deles mais objetiva. Eu acho que se a gente começasse talvez as oficinas já indo direto pra questões mais teóricas, ou práticas, talvez teria sido mais difícil de puxar eles para aquele ambiente mais tranquilo e pra aquele conteúdo ali. Eu acho que isso foi muito importante. (Entrevista em 11/12/2014).

A bolsista abaixo admite que tinha dúvidas com relação à eficácia destas atividades:

Cláudia (bolsista): Muitas vezes eu ficava na dúvida no início e depois eu ficava surpresa com o resultado. (Entrevista em 04/12/2014).

Ela destaca também sua desconfiança na estrutura da condução das atividades e relata novamente sua surpresa com os resultados obtidos, como a afinação e a desenvoltura no instrumento, apresentada por alguns alunos:

Cláudia (bolsista): As dinâmicas funcionaram sim, eu achei que não funcionaria essa coisa mais descontraída sabe, sem muita cobrança, sem nota, mas eles estavam com o conhecimento dentro deles, o que é mais importante. Eu estava

comentando hoje a afinação do aluno X, e de alguns alunos que a gente não viu anteriormente. E hoje eles estão cantando e afinados. (Entrevista em 04/12/2014).

De forma geral, na opinião dos bolsistas, esta primeira parte foi a base do desenvolvimento de todo o projeto.

Cristiano (bolsista): Pra mim, ela é a base de todo o trabalho. Essa primeira parte é que deu a base, tanto para a gente desenvolver a musicalidade quanto desenvolver a interação do grupo. (Entrevista em 04/12/2014).

No início do projeto, na fase de planejamento, a equipe não tinha certeza de como estas atividades de dinâmicas em grupo seriam recebidas pelos alunos da escola, mas observamos resultados positivos. Podemos concluir que estas atividades tiveram um resultado além do esperado, funcionando como práticas que motivaram a maioria dos alunos a participarem da oficina e estimularam a interação, o diálogo, a troca de informações e o interesse por conteúdos musicais.

5.2 O instrumento: o contato, o acesso e a escolha

Nesta seção buscamos retratar como o contato, o acesso e a possibilidade de escolha do instrumento a ser tocado agiram como um fator que influenciou o andamento da oficina de música.

A partir da sua experiência como musicista profissional erudita e da sua atuação como professora instrumental, Hallam (1998) fornece conceitos importantes acerca dos vários tópicos relacionados ao aprendizado de um instrumento. Ela relata que a escolha do instrumento pode ser determinada por:

1. Conveniência e disponibilidade: “Uma criança pode querer tocar a harpa, mas o preço do instrumento, seu tamanho e a dificuldade de organizar uma aula podem tornar isso impossível” (HALLAM, 1998, p. 17). Talvez este seja um dos fatores pelo qual o violão tenha-se tornado um instrumento muito popular quanto a escolha por parte do aprendiz. É acessível em relação ao seu custo*, com possibilidades de tocar acordes e melodias, além de ser de fácil manuseio e transporte.

* Podem-se encontrar violões com preços em torno de R\$400,00 reais, tanto nos tamanhos infantil quanto no adulto (Fonte: <<https://www.mundomax.com.br/instrumentos-musicais/cordas/violoes/?s-t=keyword&q=&key=&prv=224,9264&sort=precoAZ&prl=224,9264>>. Acesso em: 14 abr. 2020). Devemos considerar que quanto melhor a qualidade do instrumento, em relação ao tipo de madeiras utilizadas, a afinação e a sonoridade, maior será o seu preço.

2. Diferenças de gênero: De acordo com a autora, há evidências de diferenças de gênero na preferência na escolha por um instrumento. “Meninas tendem a preferir pequenos instrumentos agudos de orquestra, os meninos tendem a escolher instrumentos maiores e mais graves. Alguns instrumentos assumiram determinados estereótipos de gênero” (HALLAM, 1998, p. 17). Não é objetivo desta pesquisa aprofundar na questão da influência do gênero na opção por algum tipo de instrumento e sim destacar que este pode ser um fator que pode influenciar esta escolha.
3. Influência dos pais: A influência dos pais pode ser preponderante e pode estar relacionada à conveniência e à disponibilidade. Podemos adicionar o fato de que cabe também aos pais a decisão da aquisição de um instrumento musical por fatores financeiros. Pode ocorrer deles não possuírem condições financeiras para comprar o instrumento que o filho deseja tocar.
4. Influências da escola: Algumas escolas têm instrumentos que podem ser emprestados aos alunos. Não é incomum que existam incentivos para praticantes de determinado instrumento, porque o mesmo é necessário na orquestra/banda da escola (Ibidem, p. 18). Somente um bolsista relatou ter tido aulas em um conservatório de música, escola com as características descritas acima, não relatando nenhuma situação na qual precisou de um instrumento emprestado para a sua prática.
5. Influência de amigos: “Algumas crianças ou adolescentes podem querer tocar um instrumento em particular porque seus amigos começaram a tocar, enquanto outros podem estar relutantes em tocar um instrumento em particular porque seus amigos o desaprovam” (HALLAM, 1998, p. 18).
6. Interesse e entusiasmo: O interesse na escolha de um instrumento pode acontecer de diferentes formas – os interessados podem ter visto algum instrumento particular sendo tocado bem próximo ou na televisão, num vídeo, na Internet, num show, num teatro e ser posteriormente estimulados com um desejo de tocar esse instrumento. Eles podem ter escutado o som de um instrumento no rádio, através da Internet ou em uma gravação ou outro material de áudio e terem considerado a qualidade do som agradável. Tais preferências, muitas vezes, levam a uma grande motivação na opção por um instrumento (Ibidem, p. 18). Considerando a exposição às diferentes maneiras que as pessoas tocam seus instrumentos, seja através do contato próximo ou através da observação pelos meios de comunicação disponíveis,

podemos considerar que o primeiro contato com o instrumento acontece a partir da observação de alguém tocando. A observação desta atividade incluiu o meio onde a mesma acontece, o movimento realizado pelo músico executante ao tocar, seu resultado sonoro etc. De alguma forma, isto chamou a atenção dos alunos num momento da sua infância ou adolescência, despertando seu interesse pela possibilidade de vir a tocar um instrumento.

Carlos (aluno): Comecei a ter aulas e parei algumas vezes, tinha o violão em casa e comecei a pegar músicas na Internet. Eu melhorei no PIBID. (Entrevista em 28/11/2014).

Mas, no depoimento abaixo, observamos que o instrumento disponível não foi estímulo suficiente para o aluno dar continuidade ao seu aprendizado.

Igor (aluno): Eu tocava viola, só que eu não sabia afinar e não tinha ninguém para me ajudar. (Entrevista em 14/11/2014).

Observamos aqui uma situação que pode acontecer no início da prática instrumental: o interessado possui o instrumento, mas não sabia afiná-lo e talvez não tivesse ideia do que é um “instrumento afinado”. Sendo assim, a tarefa de tocar torna-se mais difícil. Dependendo da vontade e do interesse do aluno, ele poderá continuar buscando esta informação através de outras fontes, como a Internet, ou poderá se sentir desestimulado a aprender a tocar o instrumento.

Em outra situação semelhante, o aluno possui o instrumento, mas não conhece ninguém próximo que saiba tocá-lo e que possa ensinar os primeiros acordes, ou primeiras músicas, no instrumento.

César (aluno): Bom eu ganhei um teclado, aí eu comecei a pesquisar no Youtube para saber como tocar. Só que era muito complicado fazer isso sozinho. Daí veio essa oportunidade no PIBID de estar aprendendo um pouco sobre teoria musical, essas coisas. (Entrevista em 14/11/2014).

Este aluno demonstrou o interesse em continuar o aprendizado a partir da oportunidade de participar da oficina do PIBID. Mas este contato inicial poderia se dar através de uma aula particular, um colega de escola ou um vizinho que soubesse tocar teclado, ou até mesmo se o aluno encontrasse um site, página ou vídeo no Youtube em que tivesse mais facilidade e pudesse aprender a partir das informações contidas nessas plataformas.

O acesso aos instrumentos foi uma questão delicada na oficina de música, pois alguns alunos gostariam de aprender a tocar um determinado instrumento que não foi oferecido. Além disso, havia aqueles alunos que gostariam de aprender a tocar violão, outros, flauta, mas não possuíam o instrumento. Os únicos alunos que optaram por aprender teclado e contrabaixo levavam seus próprios instrumentos.

Os bolsistas abaixo fazem comentários sobre a necessidade de viabilizar ou oferecer aos alunos o acesso aos instrumentos para que eles possam praticar em casa. Este acesso poderia contribuir para o aumento do interesse e da motivação deste aluno e, conseqüentemente, fazer com que ele buscasse por mais momentos de prática musical.

Cristiano (bolsista): Em relação aos instrumentos, se tivesse algumas flautas na escola, poderia ter mais gente interessada. (Entrevista em 04/12/2014).

Cláudia (bolsista): É, até porque aula de instrumento sem o aluno estudar ou pelo menos pegar o instrumento em casa durante a semana é meio complicado. Então, como sugestão, que a escola ofereça e que o aluno possa levar o instrumento para casa. (Entrevista em 04/12/2014).

O acesso ao instrumento pode motivar o aluno à prática, assim como a falta do mesmo pode desmotivá-lo.

Cássio (bolsista): Os alunos variavam muito e muitos não tinham, por exemplo, o violão. Para os iniciantes que queriam começar a aprender o violão foi muito complicado porque muitos não tinham um instrumento em casa para estudar. (Entrevista em 04/12/2014).

Um aspecto positivo observado durante toda a oficina foi a disponibilidade dos alunos em emprestar seus instrumentos para os colegas. Aqueles que traziam seus instrumentos compartilhavam com os outros. Em alguns momentos isto funcionou de maneira curiosamente sincronizada, pois quando alguém que estava praticando saía por um instante, deixando o violão na cadeira, outro colega rapidamente tomava o violão e começava sua prática individual. Na aula específica de instrumento, após o professor explicar algum tópico, os alunos experimentavam aquele movimento nos seus violões e, uma vez entendido, eles prontamente ofereciam o instrumento para o colega para que o mesmo pudesse praticar e entender o que foi explicado. Mas em outros momentos este rodízio não funcionava. Com número insuficiente de instrumentos, não havia violões disponíveis para todos, e os alunos que não tinham trazido seus instrumentos

ficavam observando e aguardando o momento que um colega pudesse emprestar o seu violão.

Pesquisador: Eles vinham com o instrumento, mas cada hora um estava com o instrumento do outro, trocando e às vezes a pessoa que queria aprender não tinha instrumento pra ela. Uma das alunas comentou: “Ah... eu queria ter aula de violão, mas eu não tenho violão, aí fica difícil e acabei desanimando...”. Ela passou para percussão e também não tinha instrumentos, e acabou que hoje, ela nem foi na oficina. (Entrevista em 04/12/2014).

O caso acima citado exemplifica bem uma das situações que dificultou a escolha do instrumento: um aluno começou no grupo de violão, mas com instrumento emprestado. Logo depois, passou para o grupo de percussão, com a justificativa que não tinha violão para praticar em casa e que a percussão poderia ser “mais fácil” de começar a aprender. Assim, os alunos que não possuíam um instrumento perpassavam as oficinas em andamento com o intuito de encontrar o lugar mais adequado e confortável para eles.

A escolha dos instrumentos na oficina a serem disponibilizados para o ensino ficou condicionada a cinco fatores principais:

1. Aos instrumentos que os bolsistas sabiam tocar. Como todos eram alunos do curso de licenciatura com habilitação em Instrumento, eles sabiam tocar um ou mais instrumentos e possuíam boas noções de flauta doce e teclado, que são ensinados a todos os alunos do curso.
2. Ao espaço físico oferecido pela escola. Com um maior espaço disponível, ou salas, havia a possibilidade de divisão dos alunos em grupos simultâneos.
3. Aos instrumentos pertencentes à escola e cedidos para as atividades na oficina. A escola possuía somente alguns instrumentos de percussão que prontamente foram oferecidos para a oficina de música. Eram dois surdos, três pandeiros, duas caixas, três tamborins, dois repiniques, um agogô, duas claves, dois triângulos, um afoxé, dois caxixis e dois chocalhos. De acordo com o bolsista, estes instrumentos necessitavam de manutenção, como troca das peles e ajustes. Faltavam correias para o suporte de alguns instrumentos, o que dificultava sua utilização.
4. Aos instrumentos que os alunos sabiam tocar e que gostariam de ampliar seu conhecimento;

5. Aos instrumentos que os alunos possuíam ou tinham acesso, e que poderiam trazer de casa. Os alunos trouxeram seus violões, guitarras, flautas, um aluno trazia seu contrabaixo e outro, seu teclado portátil. A quantidade de instrumentos presentes era sempre variável.

Desta forma, houve situações nas quais:

- O aluno gostaria de aprender um instrumento, mas este não foi disponibilizado para o ensino, pela razão que nenhum dos bolsistas tinha conhecimento prático deste instrumento, ou não havia este instrumento na escola (Ex.: Bateria).
- O aluno gostaria de aprender um instrumento, mas não o possuía para a prática em sua casa (Ex.: Flauta). Às vezes acontecia do instrumento estar à disposição somente no horário da oficina (Ex.: Violão).
- O bolsista sabia tocar e ensinar, mas os alunos não tinham interesse naquele instrumento ou não tinham o instrumento para o aprendizado (Ex.: Piano e Flauta transversal).

5.3 A aula de instrumentos e a importância do professor

No momento da exposição e explicação de algum tópico, sempre havia a abertura para questões, dúvidas e sugestões dos alunos, o que poderia redirecionar o planejamento. As aulas, desta maneira, eram coconstruídas a partir de uma combinação de informações dos bolsistas e dos alunos.

No segundo momento da oficina, o formato da aula de instrumentos se aproximou dos conceitos do ensino coletivo de Cruvinel (2005) e Tourinho (2007) em relação aos bolsistas que direcionaram turmas de alunos separadas por instrumentos, nas quais predominou o diálogo, a observação, a imitação, a troca de informações, a cooperação etc.

O professor na aula de instrumento pode servir como um modelo para o aluno, demonstrando uma representação da música ou técnica necessária. O aluno observa e depois tenta reproduzir o movimento. Os professores podem usar outros tipos de modelos, como um modelo fonético, que utiliza de gestos de zumbido, palmas ou movimentos físicos para ilustrar um ponto particular que

eles querem que os alunos copiem. “A modelagem é muito importante para todos os tipos de aquisição de habilidades” (HALLAM, 1998, p. 127).

Além de servir como modelo, o professor pode também ser um suporte para seus alunos, tocando ou cantando juntamente com eles. Pode utilizar o mesmo instrumento que o aluno, juntamente com o canto ou algum outro instrumento disponível, proporcionando uma combinação de acompanhamento e base para a música. “Esse nível de suporte pode dar confiança ao aluno, capacitá-los a desenvolver uma representação fonética da música e forçá-los a continuarem” (Ibidem, p. 127-128).

Durante toda a oficina, de forma geral, e de modo mais específico, na aula de instrumentos, os alunos escolheram as músicas que desejavam, buscaram informações em diversos lugares sobre como tocar e aprenderam este repertório. O contato próximo com uma pessoa mais experiente durante este processo (neste caso, os bolsistas), fez com que os alunos aprendessem de maneira mais rápida um maior volume de informações relacionadas ao processo de tocar, e não só de forma específica sobre o instrumento.

Pedro (bolsista): E acho que a aula de instrumento foi uma ferramenta muito importante para a gente prosseguir com o projeto de aprendizagem informal. (Entrevista em 11/12/2014).

Walter (bolsista): Eu acho que esse momento foi pré-requisito para o terceiro horário do projeto, a prática em grupo. (Entrevista em 11/12/2014).

O bolsista ainda salienta o ponto positivo do projeto PIBID ao disponibilizar uma equipe de cinco colegas licenciandos para a oficina de música, e, através da divisão de tarefas, cada um contribuiu de acordo com o seu perfil, permitindo atender uma maior variedade de alunos nos mais diferentes níveis de conhecimento musical.

Walter (bolsista): Aí que foi a importância de ter cinco professores lá na escola. Porque a gente delegava a tarefa rapidinho, “Você fica com ele”, “A gente vai para aquela sala, e tal”. Alguém de fora pode achar que é muito, mas, tem que ter mesmo, porque cada aluno tinha uma dúvida diferente, cada um pedia uma demanda diferente naquele momento. (Entrevista em 11/12/2014).

Podemos observar a opinião dos alunos em relação a esta parte da oficina:

Roberto (aluno): Ah, o instrumento é bacana, porque a gente treina e a gente aprende coisas novas no instrumento, músicas novas também. (Entrevista em 21/11/2014).

Carlos (aluno): É muito legal. Eu aprendi muito, aprendi notas (acordes), as partes do violão, técnica pra mão direita, pra mão esquerda. Isso me ajudou muito porque, eu nem conseguia fazer solo direito, isso me ajudou muito. (Entrevista em 28/11/2014).

Cléber (aluno): Gostei muito e aprendi a tocar novos instrumentos. Antes eu sabia só o violão e o cavaco, e eu comecei a tocar percussão. Eu aprendi novos ritmos, aprendi muitas coisas e tudo interagindo com os outros. (Entrevista em 14/11/2014).

Igor (aluno): Eu achei muito interessante, porque na percussão eu fiquei trocando de instrumento por instrumento, aprendi mais sobre os ritmos em cada instrumento. (Entrevista em 14/11/2014).

Observou-se que o aprendizado musical foi significativamente destacado pelos alunos nesta parte. Além de aprender mais sobre o instrumento que desejava, eles tiveram a oportunidade de trocar ideias com os colegas e/ou iniciar seu aprendizado num novo instrumento disponibilizado pela escola ou através do empréstimo dos colegas.

Abaixo seguem algumas menções sobre outros pontos positivos além do aprendizado, como a conexão das informações com a primeira parte (as dinâmicas), e o compartilhamento e interação com os colegas.

Paulo (aluno): A segunda parte já é aquela em que o que a gente aprende na primeira a gente coloca em prática na segunda, então ela é uma parte muito importante para a gente colocar tudo aquilo o que a gente aprendeu em prática, e acaba treinando, exercitando, assim... (Entrevista em 21/11/2014).

João (aluno): Eu achei esta parte boa, porque ajuda cada um com o instrumento que gosta e que quer aprender. (Entrevista em 14/11/2014).

Outros alunos pontuaram que utilizavam este espaço para o aprendizado e para a solução de dúvidas provenientes de algum material pessoal ou da Internet.

Renshaw (2005) destaca a importância da proximidade com alguém mais experiente, musicalmente falando, no aprendizado: “Sentar e tocar ao lado de músicos mais experientes é uma forma mais eficaz de aprender, de aprofundar a compreensão e de adquirir novas técnicas” (RENSHAW, 2005, p. 13). A seguir os

relatos dos alunos sobre o momento da aula de instrumentos que corroboram com a opinião do autor sobre a importância da proximidade com alguém mais experiente ou um professor:

José (aluno): É uma das melhores aulas, onde a gente tira as dúvidas, onde a gente pode ser corrigido. (Entrevista em 28/11/2014).

Ricardo (aluno): Prá mim é a melhor parte, é a que eu mais gosto e é bom que por exemplo, eu que estudo em casa na Internet, as vezes eu vejo alguma coisa e fico com dúvida, e não tem como eu perguntar e estando aqui eu tiro as dúvidas e aprendo direito. (Entrevista em 21/11/2014).

Mesmo através da iniciativa da divisão em grupos por instrumento (e no caso do violão, uma turma de iniciantes e outra de alunos mais experientes), não foi possível fazer com que todos os alunos acompanhassem o andamento das aulas da mesma maneira. A aluna abaixo achou difícil a turma de iniciantes, apesar de reconhecer que alguns colegas conseguiram iniciar o aprendizado e tocar. Já outro aluno achou que a divisão entre grupos de alunos que já tocam e alunos que estavam começando a aprender enfraqueceu a oficina e sugeriu que a turma toda aprendesse uma mesma música conjuntamente, o que poderia ser mais proveitoso.

Sara (aluna): Eu achei bem complicado esta parte, porque eu não tinha nenhuma noção de como tocar um violão, eu via na Internet, mas não entendia, aí prá mim foi mais difícil, prá poder pegar as notas (acordes), prá trocar as notas rápido, mudar... prá mim foi mais complicado... tinha gente também que não tinha nenhuma noção do que era tocar um violão e agora toca assim, toca bem. (Entrevista em 28/11/2014).

Camilo (aluno): Eu acho que podia ser mais focado, fica muito disperso cada um pra um canto, eu acho que devia ter escolhido, sei lá... um jeito de passar prá todo mundo, pegar uma música e construir ela até o final, em vez de cada um tentar se virar pra um lado com a música que ele escolheu. (Entrevista em 14/11/2014).

As aulas transcorriam a partir de um repertório conhecido e reconhecido pelos participantes, com os bolsistas mostrando questões técnicas no instrumento previamente planejadas, como executar um ritmo, um acorde, uma sequência de um solo, a partir de materiais que eles julgavam que seriam apropriados para o nível musical dos alunos.

O conteúdo a ser ministrado, além do repertório, era de responsabilidade dos bolsistas, tendo-se o cuidado para que houvesse a escolha de músicas diferentes

daquelas que estavam sendo trabalhadas na última parte da oficina. Cada um utilizou sua experiência pessoal para introduzir e desenvolver os assuntos mais adequados para os alunos. Esta configuração assemelhou-se ao ensino não formal, segundo D'Amore (2012).

Na turma de alunos que já sabiam tocar violão e guitarra, o maior interesse era pelo aspecto da aprendizagem de solos e trechos de músicas conhecidas por eles, por exemplo, o solo da canção “Sweet Child O’ Mine” do grupo americano Guns N’ Roses. Este solo específico chama a atenção por aparecer de forma bem clara no início da música e não exige do executante grande habilidade técnica seja para tirar ou tocar. Alguns alunos já chegavam tocando parte deste solo e tiravam suas dúvidas com os bolsistas. De acordo com seus relatos, eles aprenderam ouvindo, observando e tentando tocar a partir do contato com amigos, de sites na Internet como Cifraclub ou YouTube.

Os bolsistas envolvidos já atuavam como professores de aulas particulares de instrumento e/ou em escolas de música e conheciam repertórios de maior popularidade entre os alunos. Três dos cinco bolsistas já dominavam a técnica de tirar uma música ou um solo de ouvido, acessando sites e programas específicos (como o GuitarPro*, que possui um grande repertório de músicas e solos transcritos através da tablatura), sempre que necessário.

Para os alunos que estavam começando a tocar na oficina, o repertório era limitado às músicas que continham poucos acordes, para facilitar no momento da troca dos mesmos no ritmo adequado. Neste caso, a escolha era do bolsista, que já conhecia as músicas com esta finalidade, por exemplo, a canção “Preta Pretinha” de Moraes Moreira, que pode ser tocada basicamente com dois acordes: Lá maior (A) e Ré maior (D).

No grupo de percussão, o trabalho ficava por conta da aprendizagem de ritmos, como o samba e suas variações. O bolsista encarregado sempre estimulava um rodízio de instrumentos (D'AMORE, 2012) para que todos os alunos pudessem experimentar a variedade das possibilidades de ritmo, timbres e sons de cada um. Um dos alunos cantava e tocava cavaquinho, o que auxiliou na escolha das músicas. O bolsista dava preferência às músicas que este aluno sabia tocar, elaborando um arranjo rítmico para cada instrumento de percussão. Ele também

* <https://www.guitar-pro.com/en/index.php>

aproveitava a oportunidade e estimulava os alunos a cantarem as músicas com o colega que tocava o cavaquinho.

Na oficina de música, o grupo de flautas e teclado ficou a cargo da bolsista com o perfil mais erudito do projeto. E, mesmo com este perfil, ela se esforçou para adequar-se à maneira como os outros colegas bolsistas lecionavam. O aluno que tocava teclado já possuía certa habilidade no instrumento e gostava de tocar músicas de videogames. Ele escolheu uma música que foi retirada da quarta fase de um jogo, conseguiu a partitura na Internet e pediu à bolsista orientação sobre como tocar utilizando a partitura.

No caso das flautistas, a bolsista trabalhou um repertório direcionado para o início da aprendizagem, utilizando partituras para flauta doce, tendo como base o material empregado por ela nas suas aulas fora do projeto. Sempre que possível, tocava as músicas ou trechos musicais com os alunos, com o objetivo de ser uma referência, mostrando como tocar e estimulando a prática musical.

A partir da análise das respostas dos alunos e bolsistas nas entrevistas, sobre sua opinião a respeito das práticas musicais realizadas, verificou-se uma ênfase na valorização da prática “com” os colegas e do aprendizado musical resultante.

5.4 A aprendizagem colaborativa

Foi salientada também a satisfação dos alunos e bolsistas pelo trabalho coletivo, que oportunizou um aprendizado através da colaboração mútua. Em diversas situações da oficina, observou-se que aquele aluno e/ou bolsista que tinha mais experiência em uma determinada atividade ensinava ou servia de modelo e referência para os colegas com pouca ou nenhuma experiência naquele tópico. Isto aproximou os resultados alcançados e relatos dos participantes dos conceitos da aprendizagem colaborativa.

De acordo com Dillenbourg (1999), a “aprendizagem colaborativa” é “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (p. 1). O autor faz algumas ressalvas destacando que o termo ‘duas ou mais pessoas’ pode ser interpretado como um par, um pequeno ou grande grupo, uma comunidade ou uma sociedade específica, dependendo do contexto. O termo “aprendizado” pode ser estendido como a frequência num simples curso ou estudar um determinado material em conjunto ou a realização de atividades para um determinado fim. Por ‘juntos’ entendemos como sendo os diferentes

tipos de interação: “face a face ou mediadas por computador, síncronas ou não, frequentes no tempo ou não, seja um esforço verdadeiramente conjunto ou se o trabalho é dividido de maneira sistemática” (DILLENBOURG, 1999, p. 1-2).

Renshaw (2013) ressalta que a aprendizagem colaborativa possui alguns elementos chave nas relações entre os participantes de um grupo como: “a dinâmica e a química; a interação; a escuta ativa e o fluxo da energia dentro de um grupo” (RENSHAW, 2013, p. 237) e que todos esses elementos dependem da confiança e de como esta confiança foi ou está sendo construída e partilhada entre os participantes de um grupo ou organização. Esta confiança partilhada, uma vez estabelecida, poderá servir como estímulo à aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento musical (RENSHAW, 2013, p. 237). Outro aspecto importante da aprendizagem colaborativa, destacado pelo autor, “é a sua capacidade de fazer conexões, a troca e o desenvolvimento de ideias e práticas, a exploração de formas colaborativas de aprendizagem a fim de promover a criatividade e a inovação” (RENSHAW, 2013, p. 238).

Estas interconexões, esta troca de ideias, estas formas colaborativas de aprendizagem não acontecem isoladamente, mas através do trabalho em grupo e da interação dos participantes, no qual cada um pode contribuir com diferentes sugestões e perspectivas, “podendo criar algo que transforma sua prática e maneiras de ver o mundo” (RENSHAW, 2013, p. 238).

No depoimento seguinte o aluno fala sua impressão sobre a primeira parte da oficina, as dinâmicas em grupo:

Carlos (aluno): A primeira parte é, em minha opinião, o melhor do PIBID, é aquela dinâmica toda... todo mundo junto, faz uma roda, canta, brinca, a gente aprende um monte de coisas, é muito bom, a gente pode se soltar, a gente não precisa ter medo de errar, a gente sabe que... nenhum sabe mais do que o outro, um é bom numa coisa, o outro é bom noutra coisa, essa dinâmica é muito boa, um ajuda o outro, eu achei muito bom. (Entrevista em 28/11/2014).

Pesquisador: O que você aprendeu com as dinâmicas?

Sara (aluna): Que você sempre está um ajudando o outro, aí quando uma pessoa tem uma dificuldade em instrumento, aí o outro ajuda com alguma nota, uma pessoa não sabe, aí o outro pode ajudar, ou então as vezes quando uma pessoa não quer tocar violão ou não sabe, ela canta e o outro só toca, aí faz um conjunto. (Entrevista em 28/11/2014).

O aluno salienta o aspecto lúdico proporcionado pelas dinâmicas e apresenta certo grau de alívio expressado na fala “a gente não precisa ter medo de errar”.

No depoimento abaixo, o aluno expõe sobre o que achou da terceira parte da oficina, a parte da prática em grupo.

Lúcia (aluna): Eu achei interessante montar grupos pra poder tocar. Desta parte eu gostei sim, tipo tem gente que eu nem conhecia aqui, aí eles foram me ensinando coisas que eu não sabia. (Entrevista em 14/11/2014).

Cléber (aluno): Achei muito bom, muito interativo, você pode ver o que o outro está aprendendo, aprender com ele também junto com o professor, é um passando para o outro, passando as técnicas que um sabe e que o outro não sabe levando todo mundo em conjunto. (Entrevista em 14/11/2014).

De maneira análoga, podemos perceber a valorização do trabalho em grupo, no qual ocorreram interações entre os alunos, proporcionando também o ensino e a aprendizagem de ambos os participantes. Vale ressaltar a citação do professor (bolsista) como membro integrante desta interação, como uma pessoa mais próxima dos alunos.

O aluno expõe abaixo sua opinião sobre o projeto.

Roberto (aluno): Eu achei bem legal. Além do que a gente aprende ali dentro, a gente interage um com o outro que a gente convive, a gente fica desde a hora da escola de manhã até as 5 horas da tarde, então a gente conversa, a gente toca antes da aula, a gente toca bastante depois da aula e antes do PIBID também, e é bem legal. (Entrevista em 21/11/2014).

Constata-se, pelo relato, que, através das atividades musicais exercitadas no período da oficina, os jovens tiveram a oportunidade de estreitar os laços de afetividade e de conhecimento entre eles. A oficina era também um momento especial para os alunos, quando eles estavam reunidos trocando observações, discussões e diálogos acerca do aprender sobre um tópico, ou aprender a tocar. E no horário livre entre o final da aula do turno da manhã e o início da oficina à tarde, os alunos se reuniam, às vezes repetindo as dinâmicas, cantando ou tocando violão.

Podemos verificar a possibilidade de acontecer outro tipo de aprendizado, através da troca de informações, do diálogo, do compartilhamento de instrumentos etc. Importante considerar este aprendizado em dois momentos: um fora da oficina e outro dentro da oficina. As atividades estimularam os alunos a repetir

e/ou praticar as atividades desenvolvidas nos horários intervalos e livres, possibilitando a prática musical. Em relação ao aprendizado, estes aspectos se aproximam de uma das características apontadas por Green (2008) da aprendizagem informal, que é aquela que “acontece de maneira solitária ou conjuntamente com amigos através do auto aprendizado, aprendizado dirigido por pares e aprendizado em grupo” (GREEN, 2008, p. 10).

De acordo com as características da aprendizagem colaborativa expostas acima por Dillenbourg (1999) e Renshaw (2013), podemos identificar várias semelhanças com o perfil da oficina de música desenvolvida na escola estadual, na presente pesquisa. Podemos exemplificar o aspecto positivo da proximidade dos professores com os alunos, e o caráter colaborativo da oficina, relatado no comentário do aluno abaixo:

César (aluno): Eu gostei muito dessa relação entre os professores e os alunos, que não era aquela relação muito distante. Era mais como se a gente tivesse juntado um monte de gente, alguns que sabem mais, outros que sabem menos, um ensinando o outro assim e tendo essa experiência juntos e tocando músicas. Era mais próximo assim. Eu acho que foi isso que criou esse vínculo criado principalmente entre os alunos do 1º ano. (Entrevista em 14/11/2014).

O ambiente da oficina foi o mais agradável possível, pois os alunos tinham a liberdade de conversar com os bolsistas e sugerir tópicos para serem discutidos, bem como pedir para repetir alguma atividade que gostaram. Estes aspectos são característicos tanto da aprendizagem colaborativa quanto da aprendizagem informal.

5.5 Atuação dos bolsistas: ensinando e aprendendo

Os relatos a seguir destacam a importância do aprendizado proporcionado aos licenciandos através do trabalho em equipe. Utilizando a observação, a troca de informações e a ajuda mútua, os bolsistas ficaram mais seguros das atitudes a serem tomadas nas diversas situações vivenciadas durante o desenrolar das práticas.

Cláudia (bolsista): Eu aprendi muito e no começo, eu ficava mais olhando e os meninos me ensinaram muito, o Walter, Cássio, Cristiano principalmente. Eles me ensinaram e me ajudaram muito a ter desenvoltura, porque eu aprendi que não é só você saber, você tem que saber passar e principalmente criar o interesse por aquele assunto, eu acho que o fato de ser uma aula fora do horário, e

para você manter aqueles alunos assim indo toda semana, você tem que criar o interesse, e a equipe do PIBID criou este interesse. (Entrevista em 04/12/2014).

Cristiano (bolsista): Eu gostei do comprometimento das nossas reuniões, eu achei que a gente sentar para planejar a aula juntos é muito produtivo. Eu achei que esta organização, essas direções pedagógicas foram muito importantes. Eu achei também que, a partir das nossas reuniões, a musicalização foi muito direcionada em cima da demanda dos alunos, a gente estava sempre conversando sobre o que a gente ia tratar. (Entrevista em 04/12/2014).

As atividades na oficina proporcionaram uma vivência peculiar aos bolsistas, colocando-os em uma posição próxima ao que Renshaw (2005) chama de “líder musical”.

A liderança musical é fundamental para o desenvolvimento de práticas de alta qualidade em oficinas. Um líder de oficina eficaz tem de ser um músico multi-qualificado que pode desempenhar diversos papéis, tais como compositor, arranjador, facilitador, improvisador, intérprete, maestro, professor e catalisador. Um líder tem que ser capaz de falar uma série de linguagens musicais simultaneamente e ser bem-sucedido no exercício de habilidades de liderança artística, genérica e tácita (RENSHAW, 2005, p. 2).

O autor explica que as práticas de alta qualidade devem ser entendidas como aquelas que podem despertar e estimular o interesse dos participantes na sua atuação. E, através dos resultados da sua pesquisa, complementa que “o impacto do fazer musical em grupo é evidente em uma ampla gama de projetos no setor não-formal” (RENSHAW, 2005, p. 5).

Além disso, foi proporcionada aos bolsistas a oportunidade de colocar em prática os conceitos musicais e pedagógicos estudados no curso de licenciatura, tanto no planejamento das práticas e na observação e condução das atividades, quanto na reflexão dos resultados e possíveis mudanças necessárias. Puderam também observar a influência das relações sociais do grupo formado pelos seus colegas e a equipe do PIBID, além do grupo de alunos da escola.

Além do desenvolvimento das atividades nas oficinas e seu acompanhamento, os bolsistas presenciaram de perto o funcionamento de uma instituição escolar pública, sua hierarquia e a maneira como os envolvidos lidam com os problemas diários de uma escola. Com a oficina acontecendo semanalmente, houve uma maior intimidade entre os bolsistas e os alunos, proporcionando a todos a oportunidade de vivência com questões de socialização e relacionamento. Eles presenciaram e tiveram que lidar com situações relacionadas às diferenças de

idade, gênero, opiniões, gostos musicais e de crenças religiosas entre os participantes, e também a influência destas diferenças no andamento das práticas, como ao escolher as músicas para serem tocadas ou qual grupo iria participar. Estas situações possibilitaram um aprendizado significativo no trato das relações sociais dos envolvidos.

Outro aspecto importante destacado pelos bolsistas foi a valorização da interação e troca de experiências com os colegas como forma de aprendizado. Este processo se aproxima daquilo que Green (2008) chama de aprendizado dirigido por pares (*peer-directed learning*), que acontece geralmente de forma incidental da observação, da escuta e do diálogo entre colegas, e que de acordo com a autora

envolve uma certo nível de liderança por um ou mais membros do grupo. Tal liderança pode ser uma característica constante da interação desse grupo, resultando em um papel que é sempre ocupado pela mesma pessoa ou pessoas; ou pode ser uma posição compartilhada, alternando o posicionamento informalmente, ocupada por alguns minutos por uma pessoa, em seguida por outra (GREEN, 2008, p. 120).

No caso dos bolsistas, um deles assumia a posição de líder e ficava responsável por iniciar e direcionar as atividades, situação que foi bem administrada por todos os participantes. Houve um revezamento deste papel, e, além de ensinar aos alunos, o bolsista líder também o apresentava aos demais bolsistas presentes na oficina. Mas não podemos afirmar com certeza que o bolsista responsável estava ciente de que não estava ensinando somente para os alunos, que havia uma informação transmitida entre o líder momentâneo daquela atividade aos demais colegas. Como esta posição estava sempre alternando, todos aprendiam maneiras diferentes de ensinar ou executar uma atividade. Esta observação bolsista-bolsista foi positiva, fazendo com que aprendessem outras abordagens didáticas, nos diversos ambientes proporcionados pela oficina de música. Tal modelo é diferente das aulas que eles tinham no curso de licenciatura, no qual haviam as figuras professor-aluno apenas.

Destacamos que em diversas situações durante a oficina pudemos observar este aprendizado entre pares acontecendo também entre os alunos, de maneira análoga à descrita acima. Podemos aplicar o conceito acima mencionado na situação quando um aluno/bolsista ensina a dois ou mais colegas. Neste caso, haverá a possibilidade de se construir um diálogo a respeito do assunto em questão, que poderá ser um acorde, uma maneira de tocar uma música, seu ritmo ou uma forma diferente de expor um conceito etc. A troca de informações poderá ser

rápida e intensa, quando cada um expõe sua ideia, ensina e imediatamente depois aprende ao escutar a opinião do outro.

5.6 Interação e motivação

Ao longo e durante toda a oficina, dois pontos foram destacados pelos participantes: a motivação proporcionada pela participação no projeto e a interação com os colegas. Podemos exemplificar a interação com os colegas a partir das diversas atividades desenvolvidas na oficina com os relatos a seguir. Inicialmente sobre a atividade de composições:

Patrícia (aluna): É a gente aprender a ouvir as ideias novas de fora, das outras pessoas, ter mais interação com as outras pessoas, você acaba interagindo, você aprende a ouvir as ideias de fora e a respeitar as ideias dos outros, como ela também respeita as suas ideias. (Entrevista em 14/11/2014).

Sobre o projeto:

Ricardo (aluno): Eu achei bem legal. Além do que a gente aprende ali dentro, a gente interage um com o outro que a gente convive, a gente fica desde a hora da escola de manhã até as 5 horas da tarde, então a gente conversa, a gente toca antes da aula, a gente toca bastante junto, e é bem legal. (Entrevista em 14/11/2014).

Cléber (aluno): Eu gostei muito do PIBID. É uma oportunidade que a gente tem de estar desenvolvendo a prática de música, de estar conhecendo novas pessoas, interagindo. (Entrevista em 21/11/2014).

A primeira parte da oficina tornou-se um dos pontos altos do projeto, de acordo com os alunos: “Nossa, foi uma das partes mais legais da oficina...”. Outros comentários semelhantes corroboraram esta percepção.

Paulo (aluno): Eu acho que é uma parte muito bacana né? Dá pra gente interagir com os colegas, dá para a gente aprender, tem uma descontração e é isto que eu gosto na primeira parte. (Entrevista em 21/11/2014).

Robson (aluno): Olha, da 1ª parte eu gosto bastante, que geralmente envolve umas dinâmicas bem divertidas. Você improvisa, você canta, você aprende e assim facilita minha pesquisa na Internet. (Entrevista em 14/11/2017).

Thiago (aluno): Este primeiro período foi muito bom, a gente conhecia mais os amigos, fazer os grupos para tocar e aprender, e ver a preferência de cada um em cada instrumento que toca para a possibilidade de criar até uma banda (Entrevista em 28/11/2017).

Sara (aluna): O que eu achei legal foi mais a união de todo mundo, e a gente fez o trabalho em grupo. Aí a gente fica mais motivado, com os professores ajudando os alunos, um ajudando o outro também, aí fica bem bacana. (Entrevista em 28/11/2017).

Carlos (aluno): A primeira parte é o melhor do PIBID, é aquela dinâmica toda, todo mundo junto, faz uma roda, canta, brinca, a gente aprende um monte de coisas, é muito bom, a gente pode se soltar, a gente não precisa ter medo de errar, a gente sabe que nenhum sabe mais do que o outro, um é bom numa coisa, o outro é bom noutra coisa, essa dinâmica é muito boa (Entrevista em 28/11/2017).

Nestes comentários, podemos observar a citação de termos e expressões como: “interação”; “divertimento”; “conhecer pessoas novas”; “motivação”; “aprendizado”; “os professores ajudando”; “todo mundo junto”; “a gente não precisa ter medo de errar”, que demonstram que este tipo de atividade teve um efeito positivo e assertivo. A interação com os colegas possibilitou e fortaleceu a amizade entre os participantes da oficina durante todo o ano. Com uma maior proximidade e intimidade, tanto entre os alunos quanto entre eles e os bolsistas, havia uma maior abertura para o diálogo, e, assim todas as atividades foram facilitadas, pois todos opinavam e ajudavam, contribuindo para o andamento do projeto.

Um detalhe que chama a atenção é o fato de que quase todos mencionaram o efeito positivo das dinâmicas como um estímulo para o entrosamento, conhecimento, interação com os colegas, possibilidades de fazer novas amizades etc. Vale ressaltar que estamos falando de colegas de escola, que convivem entre si durante pelo menos cinco dias da semana, e, mesmo assim, eles destacaram a oficina como um momento importante de conversar, conhecer e interagir. A satisfação demonstrada nos leva a refletir sobre o espaço/tempo oferecido pela escola aos alunos. Este espaço/tempo é suficiente para eles exercitarem a interação entre eles? Porque os alunos da mesma série ou até mesmo da mesma sala não se conheciam direito?

Cernev (2015) elabora um estudo investigando a “aprendizagem musical colaborativa e a motivação dos alunos para aprender utilizando as tecnologias digitais no contexto da educação básica” (CERNEV, 2015, p. 8). A autora discute a importância das interações entre os participantes de uma atividade na motivação e destaca que “a natureza e a qualidade das relações interpessoais, entre os alunos e os seus professores, são importantes no contexto sociocultural,

pois influenciam valores e o engajamento em atividades” (WALKER *et al.* apud CERNEV, 2015, p. 48)*.

Além da interação com os colegas, as atividades motivaram os alunos na participação das práticas desenvolvidas. O termo motivação pode ser entendido como

o processo dinâmico de iniciar, manter e finalizar uma ação, sendo desenhado por fatores internos e externos. Motivação é um conceito multifacetado que pode ser definido como energia individual e dirigida, pois trata-se da força motriz por detrás de todas as ações individuais, direcionadas por necessidades e desejos pessoais (HENTSCHKE *et al.*, 2009, p. 86).

Os autores destacam que os estudos da motivação relacionados à aprendizagem musical têm investigado fatores internos e externos (VILELA, 2009) que podem influenciar ou motivar as pessoas a terem um contato maior com a música.

Abaixo, exemplificamos estas afirmações com alguns trechos dos relatos dos alunos sobre seu aprendizado musical:

Ricardo (aluno): Eu comecei a tocar vendo meus colegas tocarem violão, fiquei interessado em aprender. Eu fui vendo o pessoal tocando, fui tentando imitar e fui pegando. (Entrevista em 21/11/2014).

Cléber (aluno): Comecei sozinho com o violão que tinha lá em casa, olhando na Internet, sempre tive interesse. Depois comecei a tocar na igreja, e lá tinha um curso grátis. Tinha muita gente que me ajudava, vizinhos, colegas de escola, eles me ensinavam as primeiras notas (acordes). (Entrevista em 14/11/2014).

Podemos identificar a presença destes fatores internos e externos nas falas dos alunos. Vejamos: como fator interno, “Comecei sozinho com o violão que tinha lá em casa, olhando na Internet, sempre tive interesse”, notamos a atitude em direção ao aprendizado, que é alicerçada numa força de vontade inicial ou objetivo maior de adquirir a habilidade necessária para tocar, sem o qual este aluno poderia ter desistido do seu desejo. Como fatores externos, podemos considerar a ajuda dos pares, familiares e vizinhos: “Tinha muita gente que me ajudava, vizinhos, colegas de escola, eles me ensinavam as primeiras notas (acordes)”; e também o acesso ao instrumento e a oportunidade de tocar na igreja, onde mais tarde começou seu aprimoramento. Não podemos deixar de considerar a

* WALKER, Richard A., PRESSICK-KILBORN, Kimberley, ARNOLD, Lynette S.; SAINSBURY, Erica J. Investigating motivation in context: multiple dimensions, domains and assessments. *European Psychologist*. v. 9, n. 4, p. 245-256, 2004.

ação pessoal, a iniciativa, o esforço, o empenho e a paciência deste aluno para, a partir da observação e do contato com o instrumento, tentar reproduzir os mesmos movimentos e conseguir o mesmo resultado sonoro. Tentava tocar através de uma série de erros e acertos, até que, a partir de um determinado momento, conseguia fazer os movimentos parecidos com aqueles tidos como referência: “Eu fui vendo o pessoal tocando, fui tentando imitar e fui pegando”. Uma série de fatos aconteceu e, de certa forma, se conectou, a partir da iniciativa do aluno sobre a possibilidade de tocar (e posteriormente agir) para colocar isto em prática.

A observação, a imitação, a disponibilidade de um instrumento e a proximidade com pessoas que poderiam auxiliar na solução de dúvidas serviram como agentes motivacionais, estimulando o interesse dos alunos na busca pela aquisição da habilidade do “como fazer”, ou neste caso, do “como tocar”.

Hentschke *et al.* (2009, p. 87) relatam que várias teorias foram elaboradas com o intuito de compreender o papel da motivação na aprendizagem de uma maneira geral. Dentre estas teorias, o modelo de expectativa e valor, adotado pelos autores, teve o objetivo de “investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares”.

Esse modelo prenuncia que há uma maior possibilidade de envolvimento de um indivíduo em atividades nas quais ele acredita que possui condições para a sua realização de forma adequada e às quais atribui um valor positivo, ou seja, “em relação às quais tem expectativa de sucesso” (Ibidem, p. 89-90). Segundo os autores, “o valor de realização, como é denominado no modelo de expectativa e valor, é construído na relação do indivíduo com a atividade que realiza” (Ibidem, p. 90).

O valor de realização, sendo uma crença pessoal específica e subjetiva, é expresso através do interesse, da importância, da utilidade e do custo que o indivíduo atribui a uma determinada atividade” o indivíduo é motivado em aprender música, por exemplo, pois atribui níveis elevados de interesse, utilidade, importância e relativo custo a essa atividade (HENTSCHKE *et al.*, 2009, p. 90).

Em relação à prática do instrumento na oficina de música, podemos exemplificar dois extremos verificados sobre a motivação, através dos depoimentos dos alunos.

O aluno abaixo passa a impressão que gosta muito de música, e, movido por este fato, ele gostaria de aprender mais sobre este tema.

Pesquisador: Você tem interesse em aprofundar no aprendizado musical?

Robson (aluno): Sim, porque eu realmente gosto muito de música, mesmo antes de tocar um instrumento, eu sempre fui uma pessoa que escuta muita música em casa, e até na sala de aula. Eu vou de um alcance do rock até música eletrônica, então eu conheço bastante música. Então eu queria aprender a parte teórica pra ver se eu consigo tirar um som melhor no meu instrumento, que já é bom e eu me sinto bem não sabendo tocar a parte teórica, imagina se eu soubesse tocar. (Entrevista em 14/11/2017).

Em um lado oposto, podemos destacar um trecho do relato de outra aluna, que fala sobre sua frequência anterior em aulas e sobre como tentou aprender a tocar:

Pesquisador: E você, já teve alguma aula?

Sara (aluna): Não, eu já olhei no Cifraclub, peguei só uma música só. Sozinha.

Pesquisador: E porque você não continuou?

Sara (aluna): Porque é difícil, e eu não tenho paciência pra ficar assim ouvindo.

Pesquisador: Mas, você pegou uma música, não é difícil pegar uma música?

Sara (aluna): Não, mas eu peguei uma música fácil.

Pesquisador: E não tinha outra música fácil não?

Sara (aluna): Tinha, mas eu não tinha paciência pra ficar vendo o vídeo.

Pesquisador: Então o Cifraclub é bom de se ver?

Sara (aluna): É bom, só que eu não tenho paciência, por isso que eu não continuei.

Pesquisador: Você tentou com outro instrumento, você teve paciência com outro instrumento?

Sara (aluna): Não, nenhuma. (Entrevista em 28/11/2014).

Podemos observar que, no caso do primeiro depoimento, há uma demonstração maior de envolvimento, uma vontade de conhecer melhor os assuntos relacionados à música.

No segundo relato, observamos certa falta de motivação em relação ao aprendizado, pois a aluna declara que tinha aprendido uma música fácil e que reconheceu que no mesmo local (site Cifraclub) havia outras músicas igualmente fáceis para tocar, mas mesmo assim a aluna escolheu não aprender.

Estas duas situações ilustram sobre o interesse que cada aluno demonstrou acerca da prática e/ou do aprendizado musical, e esta valorização poderá ser um importante fator em relação à motivação para as práticas musicais. Devemos mencionar que os relatos acima apenas ilustram as iniciativas em direção ao aprendizado do instrumento, sendo que aquela aluna que demonstrou pouco interesse pode, posteriormente, vivenciar uma situação diferente e ter seu interesse intensificado, vindo a adquirir uma maior motivação para a prática no instrumento. Numa situação inversa, aquele que demonstrou maior interesse pode experimentar uma vivência limitadora, desestimulando e direcionando o aluno para seu afastamento em relação aos assuntos musicais.

No comentário do aluno abaixo podemos observar, de forma explícita, como a formação dos grupos ajuda a incentivar a continuação da atividade, funcionando assim como um agente motivador. O aluno sente vontade de continuar e buscar mais daquilo que foi demonstrado na prática.

(Sobre a prática em conjunto):

Ricardo (aluno): Eu achei bem interessante, porque motiva, não é? Você forma um grupo e você pega uma música, é legal, motiva a continuar, a você querer mais. (Entrevista em 21/11/2014).

As apresentações foram uma forma de incentivo para o aluno, funcionando como um agente motivador para a atuação em práticas musicais futuras.

Cléber (aluno): Primeiramente, é um incentivo, não é? Você está expondo o que você aprendeu, mostrando para todo mundo que, qualquer um e que todo mundo é capaz de tocar uma música, de compor, de entrar no ritmo e vir para o PIBID e participar. (Entrevista em 14/11/2014).

As apresentações levaram os alunos a se esforçarem com o objetivo de tocar da melhor maneira possível, pois era uma responsabilidade, um compromisso assumido com o grupo, uma meta a ser alcançada, um foco, e, através deste direcionamento e da consciência da necessidade de praticar no instrumento, há o reconhecimento de uma melhoria técnica ou um entendimento melhor do material musical.

Robson (aluno): A experiência de apresentações no geral é muito importante para você perder o medo do palco e isso é o pior ou o principal fator que afasta as pessoas de qualquer tipo de apresentação. Com a apresentação vem o

entrosamento com as pessoas que estão no seu próprio grupo, você tem que praticar seriamente, porque você quer fazer uma coisa bem feita. Para a apresentação você se esforça mais, você tem um foco e isso é bom, porque este foco te faz seguir certas metas para você tentar alcançar, e isso é uma parte muito importante no aprendizado, não é? (Entrevista em 14/11/2014).

Observamos que tanto a interação com os colegas quanto a motivação foram importantes combustíveis para que os alunos pudessem continuar participando das atividades. Interessante notar que estes dois aspectos caminharam lado a lado em todo o projeto, já que a interação servia como uma motivação para alguma atividade prática e vice-versa.

A interação, motivação, aprendizado coletivo, colaborativo e a troca de informações entre alunos, entre bolsistas e entre alunos e bolsistas foram destacados como importantes consequências das atividades desenvolvidas.