

## 6

### As práticas informais nas oficinas do PIBID

Neste capítulo serão discutidas a aplicação das práticas informais na escola pública em questão e as adaptações necessárias, de acordo com o contexto do projeto, da escola e seus alunos. Inicia-se com o relato dos participantes (bolsistas e alunos do projeto) sobre suas experiências com estas práticas, anteriores à realização da oficina. A Internet e outras tecnologias são observadas de forma mais próxima, devido ao uso recorrente desses recursos por todos os participantes. A partir dessa constatação propõe-se, na última sessão, uma atualização das características do aprendizado informal elaboradas por Green (2008).

#### 6.1 O início do aprendizado musical

Com relação à oficina de música do Projeto PIBID, objeto deste estudo, os bolsistas relataram acerca de seu aprendizado musical individual na época em que estavam aprendendo a tocar, ou seja, antes mesmo deles ingressarem no curso de licenciatura na Escola de Música da UEMG. Dois deles experienciaram um aprendizado formal e os outros três tiveram sua formação baseada numa combinação de práticas embasadas na aprendizagem não formal e informal, semelhante à categorização realizada por Feichas (2006). Abaixo o relato dos bolsistas sobre o seu aprendizado:

**Cláudia (bolsista):** A minha formação foi toda formal, regular. Eu entrei no Conservatório Estadual de Varginha com seis anos e fazia piano, que era o instrumento que eu escolhi, e flauta doce era obrigatória no 1º ano, como instrumento musicalizador. Dos seis aos onze eu fiz piano e flauta doce e dos onze aos dezessete eu fiz piano e flauta transversal, com matérias como percepção, canto

coral, informática na música, ou seja, um curso técnico mesmo. (Entrevista em 04/12/2014).

**Cássio (bolsista):** Eu comecei com mais ou menos quinze anos de idade, pegando de vez em quando o violão da minha prima. Mais tarde eu comecei a estudar na Casa de Música (<http://www.casademusica.org>), que é a instituição tradicional em Ouro Branco, é bem formal, erudita e tal. Depois eu entrei para o curso de Licenciatura. (Entrevista em 04/12/2014).

Outro bolsista relatou que teve aulas particulares de instrumento, o que pode ser caracterizado como um aprendizado não formal.

**Walter (bolsista):** Eu comecei com violão aos onze anos de idade, minhas primeiras notas foram passadas por professor mesmo, tutor. Era mais violão popular e pop-rock como Legião Urbana, essas coisas assim, e eu levava, às vezes, uma música que eu gostaria de aprender e ele de ouvido mesmo já me ensinava na hora. (Entrevista em 11/12/2014).

Já um quarto bolsista declara que, além das aulas particulares de violão, aprendeu a tocar percussão e cavaquinho de maneira “autodidata”, segundo ele, ou seja, de forma semelhante como uma aprendizagem informal, na qual o aprendiz decide onde, quando e o que vai aprender (FOLKESTAD, 2006). Neste caso, podemos observar uma mistura entre os processos de aprendizagem não formal e informal, pois, além de aulas particulares, o aprendiz, a partir da sua própria iniciativa, procura por outros materiais em busca do “como fazer”, ou, neste caso, do “como tocar”.

**Cristiano (bolsista):** Eu comecei a ter aulas de violão em uma escola de música livre, aula particular e autodidata, sempre em períodos curtos, de no máximo um ano. No caso da percussão, meu aprendizado foi através de vivências em grupos e também em cursos de formação de pequena duração, e muito da vivência própria mesmo. O cavaquinho foi praticamente só autodidata mesmo e o violão foi o que eu tive mais instrução, mais formal mesmo, e estudei na faculdade também. (Entrevista em 04/12/2014).

Através dos relatos acima, verificamos que o aprendizado dos bolsistas aconteceu já há certo tempo, pois a média de idade deles é de 24 anos. Importante destacar que eles ainda eram alunos regulares de um curso de licenciatura em Música, ou seja, continuavam aprendendo.

Os relatos dos alunos da escola pública participantes da oficina de música, no que diz respeito ao seu aprendizado musical anterior à oficina, é um pouco diferente. Esse grupo possui menor experiência musical, se comparado aos

bolsistas, e muitos deles ainda estão na fase de início de aprendizagem, vivenciando situações associadas ao aprendizado, como o contato com o instrumento, proximidade com quem sabe tocar, com materiais que podem auxiliar neste aprendizado etc.

**José (aluno):** Tem mais ou menos dois anos que comecei a aprender. Eu comecei na igreja e depois passei pra Internet, onde eu aprofundi mais. Lá na igreja, foi bem básico, só notinha (acordes) mesmo. Uma das pessoas tocava com o ministro lá, viu meu interesse, aí ele me chamou para tocar e eu fui pegando. Foi tipo uma aula mesmo. (Entrevista em 28/11/2014).

**Carlos (aluno):** Quando eu comecei, eu fazia uma aula aí eu não gostava e saía, comecei fazer outra aula. Aí o professor não pode dar mais aula pra gente, aí como já tinha o violão lá em casa, parado, eu comecei pegar uma música na Internet, fui pegando, fui pegando, e eu adquiri certo conhecimento. (Entrevista em 28/11/2014).

De maneira geral, observamos que o aprendizado musical anterior dos bolsistas e alunos da oficina aconteceu em diversas situações que nos remetem à aprendizagem formal, não formal e informal.

## 6.2 A influência de pessoas próximas

O aprendizado informal pode acontecer de uma maneira solitária e/ou através de contato com familiares, amigos, colegas de escola, que podem, eventualmente, (e até mesmo de forma inconsciente), atuarem como instrutores ou tutores\*. Esse aprendizado ocorre nos mais diversos lugares, e, através das relações sociais, “surgem outras vivências musicais que definem contatos e aprendizagens com a música: na escola, no trabalho, com as mídias eletrônicas, nas redes sociais, na universidade, no transporte coletivo, família, nas ruas, nos shoppings, enfim, em muitos espaços da vida social” (RAMOS, 2012, p. 82).

Esse processo ocorre principalmente através da troca de informações, ou quando um aprendiz, na presença de um colega ou um par, ensina e aprende através da observação, do diálogo e do próprio ato de tocar. Segundo Green (2008), a aprendizagem informal

---

\* Green (2001, 2008); Corrêa (2000, 2008); D'Amore *et al.* (2012); Feichas (2006, 2010); Finney; Philpott (2010); Grossi (2009); Grossi; Martinez (2011); Lacorte; Galvão (2007) Paarmann (2016); Rodrigues (2007); Vákevá (2010); Wille (2003, 2005) Wright; Kanellopoulos (2010).

ocorre de uma forma mais abrangente, de maneira individual ou conjuntamente com amigos, através de auto-aprendizagem, a aprendizagem dirigida por pares e aprendizagem em grupo. Isso envolve a aquisição consciente e inconsciente e a troca de habilidades e conhecimentos ouvindo, observando, imitando e conversando (GREEN, 2008, p. 10).

As pessoas próximas podem atuar como referência e fonte de consulta quando o aprendiz se depara com uma dúvida relacionada à atividade de tocar. Esse indivíduo pode atuar como um instrutor ou professor, mostrando o que deve ser feito ou esclarecendo dúvidas.

**Pesquisador:** Como você aprendeu a tocar bateria?

**Ricardo (aluno):** Bateria é um pouco mais complicado. Você tem que pegar e ficar treinando, porque senão você não pega, tem que ter muita coordenação motora. Minha tia começou a me ensinar, só que ela foi e parou, porque desanimou, aí eu tive que tentar sozinho e eu não tinha bateria, eu tocava na igreja. Eles deixavam eu ficar ensaiando. (Entrevista em 21/11/2014).

Green (2008) menciona a aprendizagem informal na esfera da música popular como uma forma de aprendizado que acontece geralmente fora das escolas, possuindo como ponto central a atividade em grupo.

A outra característica importante mencionada por Green (2008) no aprendizado informal é a aprendizagem dirigida por pares: “Tal como acontece com a aprendizagem em grupo, a aprendizagem que resulta da direção por pares pode surgir a partir da observação, escuta/audição e imitação; mas a diferença é que a aprendizagem é explicitamente e intencionalmente guiada e dirigida por um par” (GREEN, 2008, p. 120).

Como diferença primordial podemos notar que a aprendizagem em grupo acontece tanto do professor/orientador para o grupo como através do diálogo entre os alunos. Já a aprendizagem dirigida por pares pode acontecer de forma inconsciente quando, por exemplo, um aprendiz conversa com um colega sobre as possibilidades de montar um acorde no braço do violão, quais os dedos devem ser colocados, e o resultado sonoro advindo dessa experimentação.

O aprendizado por pares já foi relatado anteriormente no perfil de aprendizado dos alunos da escola pública; como característica: do ensino coletivo (OLIVEIRA, 2010); do ensino em grupo (TOURINHO, 2007; CRUVINEL, 2005); do aprendizado não formal (PRICE, 2012); do aprendizado informal (GREEN, 2001, 2008; MAK, 2007; D'AMORE *et al.*, 2012) da aprendizagem colaborativa (RENSAHW,

2005) e através da atuação dos bolsistas quando eles aprenderam a desenvolver ou expor um tópico musical através da observação de um colega dando aulas e da troca de ideias com os colegas\*.

Ao serem perguntados se sabiam tocar e como aprenderam, os alunos relataram as situações ocorridas durante suas experiências. O aluno abaixo descreve seu aprendizado de berimbau e violão em ambientes diferentes, sendo que, em ambos os casos, o processo ocorreu a partir da observação e do contato com alguém próximo que sabia tocar. Ele acabou obtendo as informações para praticar seu aprendizado em casa.

**Paulo (aluno):** Eu aprendi a tocar berimbau há uns seis anos atrás, numa rodinha de capoeira que a gente fazia na rua, depois a gente foi pra uma escolinha, um grupo de capoeira. O violão eu tenho oito meses e eu aprendi na igreja. Tinha um rapaz que tocava a base lá, aí fui aperfeiçoando em casa. Não era uma aula certa, não, uma vez ou outra que eu estivesse lá, aí eu pegava alguma coisinha com ele, nada muito confirmado. Aí eu praticava em casa as músicas da igreja. (Entrevista em 21/11/2014).

Nesse depoimento percebemos uma mistura de aprendizado coletivo que também pode ser identificado como aprendizado com colegas ou pares “numa rodinha de capoeira que a gente fazia na rua...” e “Eu aprendi com um rapaz que tocava a base lá...”. Neste último caso, uma situação semelhante, porém entre duas pessoas, na qual alguém ensina e outro aprende de uma forma que, segundo o aluno, não se caracterizava como uma aula.

Na oficina de música do PIBID foram observados vários momentos nos quais os alunos trocavam informações entre si, mas isso acontecia de forma muito rápida, e, às vezes, de maneira quase imperceptível, por exemplo, um aluno, na sala de instrumentos, tentava executar a troca de acordes da música desejada no seu violão. Neste instante, um colega próximo que já sabe tocar observa os movimentos do primeiro no instrumento e imediatamente pega outro violão disponível, senta ao lado e começa a mostrar como fazer. Ele assume momentaneamente a função de tutor e explica, por exemplo, como colocar os dedos no braço do violão, apertando as cordas certas para conseguir o som desejado. Quando percebe que o colega entendeu o que ele disse, este se levanta e retoma seu caminho original.

---

\* Tópico discutido no capítulo 5.

Podemos destacar outra situação do aprendizado por pares no depoimento abaixo, contando, desta vez, com a presença de familiares que já sabiam tocar e que compartilharam o conhecimento que tinham com o aluno.

**Thiago (aluno):** Eu comecei com meu padrasto, que ele toca violão há muito tempo, aí ele me ensinou algumas paradas básicas. Geralmente nas viagens que a gente fazia, aí ele levava o violão e meu irmão sabia tocar também, aí entre esse tempo que a gente ficava viajando ele ficava me ensinando algumas paradas. Eu ficava observando e pedindo dicas pra eles. (Entrevista em 28/11/2014).

Pelo termo “paradas básicas” podemos entender pequenas informações ou informações primárias que podem estar relacionadas à acordes, ritmos ou ambos, referentes a uma música específica.

O bolsista abaixo relata que começou a aprender violão através da observação da sua mãe tocando o instrumento, e, apesar de não haver um incentivo direto ao seu aprendizado, também não houve nenhuma objeção à sua iniciativa de acesso ao material disponível.

**Pedro (bolsista):** Olha, eu comecei a tocar violão com quinze anos de idade, porque a minha mãe fazia aulas e levava o material pra casa. Quando ela treinava, eu ficava olhando e depois eu pegava o material e ia aprendendo por minha conta, depois ela parou de fazer aula e eu continuei aprendendo por minha conta, comecei a comprar revistas, aprendi com amigos na escola etc.

**Pesquisador:** E como você aprendia uma música nova?

**Pedro (bolsista):** Eu tirava de ouvido, com revistas também. Depois comecei a ter a manha de aprender músicas de ouvido, dando o play e pause no toca-fitas. (Entrevista em 11/12/2014).

Destacamos aqui a variedade de procedimentos utilizados para o aprendizado, nos quais, ao escutar a mãe tocando, o bolsista teve seu interesse despertado e buscou materiais para aprender a tocar. Neste caso, ele citou a observação da aula da mãe, a utilização do material de aula da mãe, o tocar com colegas de escola, a utilização das revistas com cifras, o processo de tirar músicas de ouvido e posteriormente a Internet.

Podemos concluir que todos aqueles que tiveram contato com parentes, amigos e colegas que tocavam relataram que estas pessoas auxiliaram no aprendizado do instrumento e que influenciaram o aprendiz na busca por mais conhecimento musical.

Mas houve casos, como no depoimento do aluno abaixo, que mesmo o contato com uma pessoa próxima que sabia tocar não foi o suficiente para que o aprendizado acontecesse. As dificuldades impostas pelas circunstâncias da indisponibilidade do encontro entre o orientador e o aprendiz podem acabar com o estímulo e interesse inicial em direção ao aprendizado.

**João (aluno):** Eu comecei a aprender a tocar uma música do “Rebelde”, mas não prossegui.

**Pesquisador:** Por quê?

**João (aluno):** Por falta de tempo, e eu não sabia desenvolver. Um amigo meu que me ajudava. Ele era meio que um professor, sabia tocar e me ensinava, só que ficava difícil porque ele tinha pouco tempo e eu também, aí acabava que a gente desencontrava com os horários, e eu acabei desistindo.

**Pesquisador:** Então você tirava as músicas, mas não conseguia tirar tudo?

**João (aluno):** Isso, eu não conseguia tirar a música toda, daí foi passando o tempo e eu parei de tentar e eu acabei esquecendo os acordes, as notas, tudo, e acabei desistindo. (Entrevista em 14/11/2014).

Em caso semelhante, o aluno possuía o instrumento, mas não conhecia ninguém que pudesse orientá-lo. Sua opção foi buscar informações na Internet sobre como tocar, além de tentar encontrar alguém próximo que soubesse. Participou da oficina de música do PIBID e optou por tocar no grupo de percussão, pois não havia um bolsista que soubesse tocar viola de dez cordas para orientá-lo. Vale registrar que caso o aluno não encontre uma alternativa de aprendizagem, ele pode se sentir desestimulado, podendo desistir de tentar aprender a tocar o instrumento que ele possui.

**Igor (aluno):** Antes de eu entrar no PIBID, eu tentava tocar uma viola de dez cordas que eu tenho, mas só que eu não sabia afinar não...

**Pesquisador:** E não tem ninguém pra te ajudar?

**Igor (aluno):** Não, eu tento sozinho, mas ainda não consegui. (Entrevista em 14/11/2014).

Podemos verificar que a ausência de uma pessoa próxima e acessível para orientar, mesmo que de forma bem prática, pode ser um fator determinante para desestimular o aprendizado. Esta pessoa, ou referência momentânea, atua solucionando ou encaminhando a dúvida do aprendiz para uma elucidação e fazendo com que ele possa dar continuidade ao processo de aprender.

No caso da oficina de música do PIBID, esta função foi desempenhada tanto pelos bolsistas, respondendo questões relativas ao aprendizado, quanto por aqueles alunos que demonstraram possuir algum conhecimento prático, ajudando os colegas que não sabiam tocar.

### 6.3 A Internet e outras tecnologias

Quando o aprendiz busca pelo conhecimento sobre como tocar um trecho ou música, ele tende a pesquisar algum material disponível para auxiliá-lo. Até algum tempo atrás, as revistas com letras de músicas e cifras eram muito populares (CORRÊA, 2000; RODRIGUES, 2007; PAARMANN, 2016). Podemos citar os bolsistas como exemplos de pessoas que utilizaram esse recurso para o seu aprendizado.

**Pesquisador:** E como você aprendia uma música nova?

**Pedro (bolsista):** Eu tirava de ouvido, comecei comprando revistas, e depois comecei a ter a manha mesmo de aprender músicas de ouvido assim, passava horas para eu aprender uma música, dando o play e pause no toca-fitas, o tempo inteiro. (Entrevista em 11/12/2014).

Um bolsista relatou suas experiências anteriores na aprendizagem do instrumento e atividade de tirar músicas de ouvido, bem como na obtenção do material necessário para tocar as músicas.

**Cristiano (bolsista):** Ah, eu passei mais de dez anos tocando violão, para acompanhar, então eu tirava muito de ouvido, pegava revistinha e tocava junto com o áudio original. Usei a Internet também.

**Pesquisador:** Só uma curiosidade, a revista não trazia o ritmo da música escrito, como é que você fazia com o ritmo?

**Cristiano (bolsista):** Eu tinha que ouvir. Eu escolhia as revistinhas que tinha mais músicas que eu conhecia e depois as que eu não conhecia, começava a pesquisar através da própria revistinha ou através do artista. Quando tinha alguma música que eu achava interessante, eu procurava ouvir, ou às vezes tocava errado, do jeito que eu achava mesmo.

**Pesquisador:** Mas você acabava aprendendo a música.

**Cristiano (bolsista):** É, depois com o tempo, eu via outra pessoa tocando e falava: “Ihh... o cara está tocando diferente, mas está legal o jeito dele...”. Então eu tentava copiar, no “ouvidão” mesmo. (Entrevista em 04/12/2014).



Vale mencionar que alguns dos alunos que frequentaram locais que ofereciam aulas de música tiveram também, à sua disposição, materiais didáticos para consulta. Não foi possível avaliar o tipo e a qualidade desses materiais.

No depoimento abaixo, podemos observar que não houve somente uma abordagem específica de aprendizado, mas uma soma de procedimentos e situações que, de acordo com o interesse e a disponibilidade, ajudaram o aluno na sua busca pelo conhecimento.

**Cléber (aluno):** Eu comecei a tocar violão sozinho, só que eu não sabia afinar. Eu arranhava umas notas (acordes), depois eu comecei a tocar na igreja, no curso que a igreja dava, grátis. Além disso, tinha muita gente que me ajudava, meus vizinhos por exemplo, o Wadson, meu colega, ele que me ensinou a tocar as primeiras notas (acordes). (Entrevista em 14/11/2014).

Podemos concluir que esse aprendizado foi decorrente da exposição do aprendiz a uma série de recursos, geralmente aqueles que estavam acessíveis no momento, por exemplo, a intenção e a vontade de aprender a tocar, a disponibilidade do instrumento, a utilização de algum tipo de material para consulta e/ou observação (neste caso, a Internet), e alguém próximo para tirar dúvidas ou trocar ideias.

A rede global de computadores disponibiliza uma série de recursos que são acessíveis através de aparelhos variados, como o computador, *tablets* e celulares. Silva (2014b) destaca que “na grande maioria do tempo em que os jovens escutam música (quase o tempo todo), essa escuta é mediada pela tecnologia, dada a facilidade da portabilidade das mídias eletrônicas (celular e I-pods, por exemplo) em todas as classes sociais” (SILVA, 2014b, p. 133). A estes dispositivos somam-se uma diversidade de formatos de disponibilização de áudios e vídeos, como o formato Wave, Mp3, Mp4, mpg, mpeg etc.

Pela sua popularidade, praticidade e portabilidade, o telefone celular vem acumulando diversas utilidades desde a sua chegada ao mercado consumidor. Inicialmente concebido para a conversa através de ligações telefônicas num dispositivo móvel, sua evolução até os atuais smartphones transformou-o num aparelho com múltiplas funções, possibilitando também o envio de mensagens para outros celulares; serviços de agenda; calendário; relógio; despertador; cronômetro; reproduzidor de áudio e vídeo; calculadora; rádio; câmera fotográfica; editor de fotos e acesso à Internet. Ou seja, é um aparelho portátil que além tudo, possibilita escutar as músicas preferidas em qualquer lugar e hora, bastando

apenas selecionar a música desejada dentre aquelas presentes na biblioteca de áudio do dispositivo ou acessar a Internet para ouvi-la.

Cernev (2015) menciona que a evolução da tecnologia utilizada na Internet e também dos dispositivos como computadores, tablets e principalmente os telefones celulares, possibilitaram, para a área musical, um acesso a uma grande quantidade de músicas, a interação entre pessoas, o compartilhamento de materiais e a “utilização de fones de ouvido para se escutar música” (RAMOS, 2012).

De acordo com Waldron (2012) e Gohn (2008), a Internet permite as pessoas a acessarem as páginas de seu interesse, bem como criar grupos ou comunidades com um gosto em comum, possibilitando sua interação, mesmo que este contato não seja possível pessoalmente.

De acordo com os relatos dos participantes da oficina, o material musical utilizado para o aprendizado foi obtido através da Internet e disponibilizado em dois formatos principais: 1) Áudio; 2) Vídeo e áudio.

Os vídeos podem oferecer vários recursos, como músicas, cliques oficiais, shows, demonstrações práticas e aulas de instrumento. Podemos separar os materiais de vídeo entre:

1. Materiais didáticos e direcionados para o ensino. Há uma intenção de mostrar como tocar uma música, ritmo específico, trecho musical ou algum assunto musical. O foco é na execução, e, em alguns casos, os instrutores demonstram seus tópicos em duas velocidades para facilitar o entendimento. Existe também a ênfase no que está sendo observado (movimentos e coordenação das mãos, maneira de tocar, atitude, postura etc.), sempre relacionado ao trecho ou à música executada. Podemos citar, como exemplo, o material disponibilizado pelo site Cifraclub.
2. Materiais sem a finalidade didática, por exemplo, performances, shows, videoclipes e apresentações musicais.

Grande parte dos alunos relatou que acessaram e acessam a Internet durante seu aprendizado, em busca de alguma música ou informação que desejam. Eles citaram sites como o “Youtube” e similares, e, de forma mais específica, o site “Cifraclub”.

**César (aluno):** Bom eu ganhei um teclado, aí eu comecei a pesquisar no Youtube, comecei a tocar, só que era muito complicado fazer isso sozinho. (Entrevista em 14/11/2014).

**Roberto (aluno):** Nunca tive aula, só na Internet mesmo, vídeos, sites; aprendi no Cifraclub a maioria das coisas – me motivou e me ajudou. (Entrevista em 21/11/2014).

**Carlos (aluno):** Comecei a ter aulas e parei algumas vezes; tinha o violão em casa e comecei a pegar músicas na Internet, olhar no Cifraclub porque eles passam exatamente o que tem que passar (acordes, tempos e ritmos), tocam a música e ensinam. (Entrevista em 28/11/2014).

**Camilo (aluno):** Cifraclub. Eles te ensinam uma versão que eles criaram, não quer dizer que você tem que tocar daquele jeito. (Entrevista em 14/11/2014).

**Robson (aluno):** O Cifraclub é muito bom. As cifras que eu acho lá, a afinação também, e eles dão várias dicas, aulas, videoaulas. (Entrevista em 14/11/2014).

Interessante observar que os sites Cifraclub e Youtube possibilitam ao aluno observar, ouvir e experimentar o que está sendo tocado. Além disso, pode-se manipular a imagem de vídeo, repetir uma aula ou um trecho quantas vezes forem necessárias até que o aprendiz entenda como fazer e perceba que seu objetivo de tocar o mais próximo possível da versão escolhida, foi alcançado.

Vale ressaltar que no caso de o aluno utilizar a Internet e não possuir alguém próximo para o auxílio, não terá a opinião de outra pessoa sobre aquilo que ele está executando, como críticas e observações acerca da sua performance, se está igual à música, ritmo ou acordes que ele tomou como referência, o que está diferente e como solucionar.

Paarmann (2016) discorre sobre o relato de uma participante da sua pesquisa no qual ela afirma que, em relação aos vídeos postados na Internet com conteúdos didáticos, “não vai ter ninguém te explicando”. A participante completa sua opinião relatando que “por mais que você busque conteúdo na Internet você não vai ter alguém te explicando que seu dedão está posicionado de forma errada, que você está forçando o ombro e até pode desenvolver tendinite” (p. 106).

Podemos destacar outro exemplo sobre como esse aprendizado acontece a partir do depoimento do bolsista comentando como aprendeu a tocar o cavaquinho, e os materiais utilizados para esse fim.

**Cristiano (bolsista):** Eu aprendi a tocar cavaquinho com amigos que tocavam o chorinho, aí eu pedia para eles me darem uns toques e surgiu a oportunidade de

dar aulas de cavaquinho. Isso foi o princípio que me manteve em contato com o instrumento, paralelamente eu ia estudando por conta própria, com amigos que já sabiam. Eu peguei o material do cavaquinista Henrique Cazes. Eu também acessava a Internet, entrava no site, pegava uma sequência harmônica, algumas dicas de “levadas” (ritmos) no Youtube, e mais tocando na “roda” (Roda de Chôro) mesmo. (Entrevista em 11/12/2014).

Observamos uma mistura de fontes a partir da oportunidade de acesso, já que, em alguns momentos, ele estava também na companhia dos amigos, e todos podiam trocar ideias sobre ritmos, acordes, e, de uma maneira mais específica, sobre como tocar, para que o resultado soasse o melhor possível. Neste exemplo, o aluno não está comentando somente sobre as posições, onde colocar os dedos no braço do instrumento ou o ritmo adequado a ser executado, mas sobre um conjunto de fatores que fazem com que através da observação, escuta e da imitação, o aprendiz tenha uma noção de como deve soar o instrumento.

No caso da utilização de vídeos da Internet, o orientador apenas mostra como tocar. Não há a troca de ideias, o aprendiz observa, escuta e tenta imitar aquilo que está sendo tocado, e como está sendo tocado, podendo, inclusive, assistir ao vídeo quantas vezes forem necessárias para que a informação seja entendida.

### 6.3.1 Materiais em formato de vídeo

Gohn (2003) relata que “nos anos 80, com a popularidade do videocassete, aos meios de divulgação da música foi acrescentado mais um canal de extrema importância” (p. 112). Os formatos de imagem e som veiculados pela televisão contavam com os recursos oferecidos pelo videocassete e poderiam ser gravados em fita para sua posterior visualização.

No início da década de 1980, os recursos de reprodução sonoro-musical como rádio – gravador K7 (fita magnética), toca-discos e televisão eram essenciais nos processos de autoaprendizado. Naqueles tempos havia dois tipos de gravadores de vídeo, o Betamax e o VHS (vídeo cassete)\*, porém este último só entraria no mercado brasileiro por volta da metade da década de 1980 e tornou-se o gravador de vídeo mais utilizado por milhares de brasileiros (PAARMANN, 2016, p. 24).

---

\* “Betamax era um formato de gravação em fita caseiro de 12,7 mm idealizado e fabricado pela Sony em meados de 1975. O Video Home System (VHS), ou “Sistema Doméstico de Vídeo”, é um padrão comercial para consumidores de gravação analógica em fitas de videotape criado pela empresa JVC. Em 1980 e 1990, com o VHS no pico de sua popularidade, se consolidou como o maior e mais predominante formato de vídeos caseiros de seu período” (PAARMANN, 2016, p. 24).

O espectador agora tinha o controle de quando e onde assistir o conteúdo de sua preferência. Iniciou-se também o comércio de filmes, shows e diversos programas que poderiam ser adquiridos individualmente e assistidos no momento mais conveniente. Com a crescente popularização deste formato, diversas áreas adotaram a fita de vídeo para a difusão de produtos. Em relação ao aprendizado de instrumentos não foi diferente.

O aprendiz musical ganhou um controle maior sobre as informações que recebia, não só através da via textual e sonora, mas também com o acompanhamento da imagem. A sistematização deste recurso pra fins pedagógicos, inicialmente no formato magnético (VHS) e depois também no sistema digital (DVD), resultou na vídeo-aula (GOHN, 2003, p. 112).

De acordo com o autor, a maior parte do conteúdo das videoaulas tinha como foco os aspectos práticos do ensino de uma determinada habilidade na execução num instrumento, a visualização dos movimentos físicos na execução de aspectos musicais técnicos, que “como sabemos, integra de forma intrínseca a atividade musical” (Ibidem, p. 120). A informação da teoria musical, quando existia, era tratada em níveis básicos “suficientes para fazer compreender os pontos analisados” (Ibidem, p. 116), ou seja, eram apresentadas apenas “as mensagens mecânicas, quantitativas, geralmente relacionadas aos movimentos necessários para uma performance bem-sucedida em instrumentos musicais” (Ibidem, p. 119) e foram bem aceitas e aproveitadas no formato de vídeo, devido às possibilidades de manipulação de imagens que esse dispositivo oferecia.

Com a popularização da Internet, cada dia mais conteúdos são disponibilizados na rede, acrescidos das plataformas de comunicação em vídeo e áudio, como o Skype, Google+ e o Facetime, onde é possível conversar e ter uma aula com um professor ou instrumentista de sua preferência, inclusive de outros países.

Gohn (2003) chama a atenção sobre como o acesso facilitado a toda essa quantidade e variedade de informações presentes na Internet causa um impacto sobre os conteúdos e práticas das aprendizagens musicais, pois como “essa informação está disponível o tempo todo, adquiri-la passa a ser menos pertinente para o estudante, e o essencial da aprendizagem se desloca para o desenvolvimento

de habilidades para buscar a informação, julgar sua validade ou pertinência e tratá-la” (LOISELLE *apud* GOHN, 2003, p. 151)\*.

Toda essa facilidade apresenta alguns riscos, principalmente para alunos inexperientes que querem aprender a tocar e, obviamente, não conhecem detalhadamente o conteúdo daquilo que desejam saber. “O indivíduo que pesquisa um determinado tema pode confundir-se com a vastidão das opções, encontrar uma página e dar-se por satisfeito, enquanto as verdadeiras repostas permanecem em outro local. [...] Existem muitos sites interessantes, mas também há muito lixo” (ECO *apud* GOHN, 2003, p. 155)\*\*.

Com relação à oficina, especificamente, constatou-se que todos os alunos acessaram em algum momento a Internet em busca de informações sobre como tocar, de forma mais específica, os sites Cifraclub.com.br e o Youtube.com.

### 6.3.2 Cifraclub

Vários alunos citaram em seus depoimentos o acesso ao site Cifraclub ([www.cifraclub.com.br](http://www.cifraclub.com.br)) para obtenção de informações sobre como tocar uma música desejada. Esse site disponibiliza diversas informações para os interessados, dentre elas os materiais em formato de vídeo, nos quais é mostrado como tocar determinada música e/ou suas partes.

O Cifraclub foi criado em 1996 por Gabriel Fernandes, que logo depois fundou a empresa Studio Sol, sediada em Belo Horizonte/MG, empresa responsável pela produção e organização do material exposto no site\*\*\*.

O Cifraclub, que atualmente é um dos maiores sites de música da América Latina, surgiu em 1996 e desde então, disponibiliza cifras de músicas para as pessoas. Foi o primeiro site brasileiro a apresentar esse tipo de conteúdo. Com o passar do tempo e o crescimento da Internet, ganhou força e credibilidade tornando-se um dos maiores e mais completos sites de cifra da atualidade.

---

\* LOISELLE, Jean. A exploração da multimídia e da rede Internet para favorecer a autonomia dos estudantes universitários na aprendizagem. In: ALAVA, Séraphin. Ciberespaço e formações abertas rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 107-17.

\*\* ECO, Umberto. O dilúvio da informação. Entrevista à Revista Veja Vida Digital, edição 1681/A, dez 2000, p. 5-11.

\*\*\* Relato de resposta por e-mail no dia 11/07/16, da assessoria de informações da empresa Studio Sol – Comunicação Digital.

Em 2008, o Cifraclub iniciou um projeto de criação de videoaulas cujo objetivo principal era disponibilizar para os usuários mais um recurso de aprendizagem, já que as cifras eram acessadas, na maioria das vezes, por um público de iniciantes (SANDIM, 2011, p. 5).

Para se ter uma ideia do alcance desse site, o número de usuários ativos chega à 9 milhões, sendo 39 milhões de visitas de pessoas diferentes, 298 milhões de visualizações de páginas e 7,4 milhões de *downloads* do aplicativo, mensalmente\*. Além do Cifraclub, a empresa é proprietária de outros sites muito populares relacionados à música, o “Letras.mus”, “Palco MP3” e “Ouvir Música”.

Sandim (2011) relata a história do site Cifraclub e sua evolução na elaboração de conteúdo para o auxílio na aprendizagem de um instrumento. Participou pessoalmente da equipe do site como instrutor e, a partir de 2009, na produção de material a ser veiculado. Ele destaca os processos de aprendizagem oportunizados e a exploração dos recursos do vídeo para demonstração de como tocar determinada música.

O autor esclarece que o objetivo dos proprietários do site “era produzir um vídeo com uma didática prática e acessível na qual a principal meta seria ensinar ao usuário a tocar a música que ele estivesse buscando e que significasse algo para ele” (SANDIM, 2011, p. 9).

O site rapidamente apresentou um crescente número de acessos por pessoas à procura de informações por cifras e vídeos sobre como tocar as músicas. Sandim (2011) enumera alguns fatores que foram primordiais “para a aceitação e o sucesso dos vídeos, entre eles: A capacidade de despertar o interesse de quem assiste; a preocupação em facilitar a música ao máximo e simplificar a parte teórica, visto que a maior parte do público é iniciante; e a forma como a proposta didática foi desenvolvida” (SANDIM, 2011, p. 11).

Além desses fatores, o autor ainda destaca que a formação musical dos envolvidos atuou de forma decisiva na elaboração do processo pedagógico. “Nenhum deles viveu um processo formal de aprendizado musical o que influenciou diretamente na didática elaborada. Quando perguntados a respeito da maneira como aprenderam a tocar, todos tiveram a mesma resposta: aprenderam lendo cifras e através da imitação” (SANDIM, 2011, p. 12).

---

\* Disponível em: <<http://www.studiosol.com.br/midiakit/#Cifraclub>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

Sandim (2011) descreve a trajetória do aprendizado dos idealizadores do site destacando que todos aprenderam a tocar através da observação, imitação, tocando e/ou trocando informações com familiares e/ou colegas, tirando músicas de ouvido etc. Desta forma, podemos destacar a semelhança entre os processos utilizados pelos responsáveis pelo Cifraclub no seu aprendizado musical e as práticas informais de aprendizado musical, como descrito por Green (2001).

“Todo o processo de criação da didática das vídeo-aulas (sic) tem relação direta com o que foi vivido pelas pessoas responsáveis pela elaboração do material!” (p. 17). Esse aprendizado contribuiu e influenciou a proposta do Cifraclub na concepção e elaboração de um material mais detalhado possível, e que fosse, ao mesmo tempo, acessível às pessoas sem conhecimento musical.

As videoaulas do Cifraclub apresentam um formato semelhante daquelas disponibilizadas em fitas de videocassete e também as mesmas possibilidades de manipulação oferecidas pelos dispositivos anteriores, mas não há a necessidade de se comprar o produto. Algumas aulas são disponibilizadas para livre acesso, e caso o aprendiz goste do conteúdo e do formato, outras videoaulas elaboradas em sequência podem ser adquiridas.

Sandim (2011) relata que o objetivo central da produção de todo o material do Cifraclub é destinado a “ensinar o usuário a tocar” (p. 45) de maneira mais prática possível.

Porém, graças à forma como isso vem sendo feito, e a preocupação com a qualidade do trabalho, as pessoas estão aos poucos demonstrando interesse em entender sobre teoria musical, e isso começou a ser feito pelo site. Ou seja, os usuários estão tendo acesso a um conteúdo relacionado à parte prática em que aprendem a tocar suas músicas favoritas, o que os estimula a continuar buscando, e paralelamente estão recebendo a oportunidade de associar esse tipo de vivência com a teoria, já que o site está disponibilizando vídeos com informações teóricas (SANDIM, 2011, p. 45).

Podemos entender que o Cifraclub foi elaborado a partir da ideia central de ensinar e/ou aprimorar a atividade de tocar, ou seja, a prática do instrumento. Possivelmente venha daí sua alta popularidade, pois além de veicular informação detalhada sobre como tocar uma música, os organizadores colocaram à disposição diversas músicas, em diversos estilos, formando assim um grande banco de dados, atraindo uma vasta e variada gama de interessados nessas informações. Neste caso, podemos considerar que o site Cifraclub, juntamente



com seus usuários, constitui uma comunidade prática (WALDRON, 2009), com o interesse comum em aprender a tocar, se aprimorar e buscar informações musicais nos seus mais diversos níveis.

Com o advento da Internet e através de recursos como o Fórum Cifraclub, há a possibilidade de contatos entre pessoas que desejam tocar ou que possuem alguma dúvida comum. Desta forma, a aprendizagem informal, que antes da Internet ficava restrita aos materiais físicos e contatos pessoais do aprendiz, se transformou, ampliando a oferta dos materiais disponíveis para o aprendizado.

Neste tipo de ambiente virtual, observa-se que a disponibilidade de ajuda no aprendizado, a troca de informações e a reciprocidade positiva entre os participantes podem ser consideradas semelhantes às características tanto da aprendizagem colaborativa (RENSHAW, 2005), quanto das práticas informais de aprendizagem musical (GREEN, 2001; 2008).

Gohn (2008) afirma que com o avanço das comunicações mediadas por computadores (aqui podemos acrescentar os dispositivos móveis como os *tablets* e telefones celulares), “assistimos à evolução das comunidades virtuais\*, levando parte daquela população de aprendizes a entrar em contato com seus pares e quebrando as barreiras geográficas que antes os separavam” (GOHN, 2008, p. 114).

Podemos concluir que o site Cifraclub oferece recursos que ajudam o interessado a aprender, associando a tecnologia de produção de vídeos com a praticidade do acesso dessa plataforma em vários dispositivos. O principal objetivo está relacionado à prática do instrumento através da disponibilização de uma grande quantidade de informações que auxiliam o interessado a tocar a música que deseja. Desta forma, o site atua atendendo, motivando e estimulando os usuários na busca por conhecimentos musicais práticos e/ou teóricos. A plataforma atende tanto aqueles aprendizes que desejam começar a tocar e não possuem nenhum conhecimento musical quanto àqueles que já tocam algum instrumento e almejam aprimorar seus conhecimentos.

---

\* Podemos entender pelo termo “Comunidade Virtual” como sendo “Agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço.” (RHEINGOLD *apud* GOHN, 2008, p. 113).

### 6.3.3 Youtube

O “Youtube” é uma plataforma extremamente popularizada, onde as pessoas podem acessar gratuitamente, através da Internet, vídeos com durações variadas, sobre os mais diversos assuntos. Foi criado em 2005 através da iniciativa de funcionários de uma empresa de tecnologia, com o objetivo de conceber um programa de computador com a finalidade de compartilhar vídeos com os amigos. Cayari (2011) estuda “como os usuários do YouTube desenvolveram uma comunidade em que a tecnologia permitiu novos tipos de criatividade musical”. O autor relata que a plataforma do Youtube tornou-se “uma tecnologia que desafia o modo como percebemos a música, o músico e o público, sendo que esses fenômenos merecem ser estudados e compreendidos no âmbito da performance e educação musical” (CAYARI, 2011, p. 2).

Waldron (2012) destaca duas importantes finalidades do Youtube.com:

- Função mais aparente e pragmática relacionada ao ensino de música e os auxílios didáticos [...];
- Atuam como veículos de agência para promover e envolver a cultura participativa através do discurso na comunidade on-line, cumprindo assim um importante papel de ensino, ainda que de forma sutil, como um recurso direto, mas de aprendizagem informal [...] (WALDRON, 2012, p. 94).

Pela facilidade do acesso, essa plataforma é muito popular e é uma ferramenta usual para aqueles que desejam tocar um instrumento. Podemos ilustrar esta situação com os relatos de alunos e um dos bolsistas participantes da oficina de música:

**Robson (aluno):** Atualmente eu não estou tendo aulas de música, eu estou praticando alguns exercícios do Youtube, que a gente acha na Internet. E também, estou tocando com o pessoal, e eles me ajudam também a identificar a casa, saber a parte mais teórica, essas coisas. (Entrevista em 14/11/2014).

**Pesquisador:** Há quanto tempo você toca e como aprendeu a tocar?

**César (aluno):** Bom, eu ganhei um teclado, e aí eu comecei a pesquisar no Youtube, só que era muito complicado de fazer isso sozinho. (Entrevista em 14/11/2014).

**Pesquisador:** Você se lembra de algum site que você acessava para aprender a tocar o cavaquinho?

**Cristiano (bolsista):** Bem, eu entrava no site, nenhum específico, pegava uma sequência harmônica, algumas dicas de “levadas” (ritmos), no Youtube e mais na “roda” (roda de choro) mesmo. (Entrevista em 11/12/2014).

Mas como há uma grande variedade de vídeos, o aprendiz possivelmente não saberá distinguir aquele que apresenta um conteúdo melhor explicado do que outro, ou menos elaborado, menos eficiente, ficando ao seu critério optar por qualquer um dos vídeos disponibilizados. Essa escolha pode ser feita também através de indicações de colegas e amigos que já assistiram e gostaram de um determinado vídeo sobre a aprendizagem.

Cayari (2011) listou uma série de propósitos dos usuários ao acessarem e utilizarem o Youtube para fins musicais: de querer ouvir uma versão de uma música popular; remixar algum conteúdo popular já existente; querer compartilhar suas músicas originais com outras pessoas; aprender a tocar o seu *lick* favorito na guitarra ou qual o dedilhado a ser usado numa complicada progressão de acordes no piano; eles anunciam EPs\*; assistem seu vídeo favorito; eles fazem um “cover” de uma música do seu ídolo e colaboram com músicos em todo o mundo para executar cantigas de natal; eles cantam karaokê ou postam um vídeo gravado com o único propósito de mostrar suas habilidades musicais (CAYARI, 2011, p. 9).

Podemos destacar aqui dois exemplos sobre a possibilidade de utilização do Youtube: no primeiro depoimento, os bolsistas comentam sobre a criatividade de um grupo de alunas que conseguiu elaborar uma sequência rítmica utilizando uma combinação de palmas e ruídos feitos com copos de plástico em uma mesa de madeira. As alunas adaptaram essa sequência rítmica na música “Mulher de fases”\*\* do grupo de rock brasileiro Os Raimundos. Utilizaram o arrastar dos copos, batida na beirada e depois do fundo do copo na mesa e palmas, adaptando-os a partir da referência de um videoclipe da cantora e atriz Anna Kendrick interpretando a canção “When I’m gone”\*\*\*.

**Pesquisador:** Quando você fala de criatividade, qual o sentido que você quer dizer?

**Cláudia (bolsista):** Criatividade, por exemplo, eles não tinham compromisso ou obrigação de tocar exatamente igual à gravação, eles não se prendiam.

---

\* A sigla “EP” vem do termo em inglês *extended play* e significa uma obra musical que contém mais músicas do que um *single*. Daí o termo *extended*, indicando que o EP é um *single* estendido, com mais faixas. Normalmente possuem de 4 a 6 faixas, posicionando-se como um intermediário entre um *single* e um álbum (que, em geral, possui de 10 a 12 faixas). Fonte: <<http://www.voxmusicstudio.com.br/o-que-significa-ep/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

\*\* <https://www.youtube.com/watch?v=qEHVDG9ZWU>

\*\*\* <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3l8>

Na hora que eles foram apresentar você viu que era totalmente diferente de qualquer outro vídeo, que tinha no Youtube, a música com os “copos”, elas uniram algumas partes de outros grupos e inventaram a música delas. (Entrevista em 04/12/2014).

Essa bolsista destaca que a nova versão ficou diferente daquelas apresentadas no Youtube e, mesmo sabendo que provavelmente não se conheça todas as versões da música “Mulher de fases” postadas naquele site, essa citação serviu para reafirmar a iniciativa positiva do grupo de alunas, o ineditismo da versão elaborada e a marcação do Youtube como referência.

Outro exemplo de utilização de material proveniente do Youtube na oficina de música aconteceu quando um dos bolsistas levou o vídeo da análise da trilha musical do jogo “Super Mário World”, para ser exibido e discutido com os alunos. O vídeo foi encontrado no Youtube quando esse bolsista procurava materiais relacionados à análise musical e achou interessante usar para tal fim a trilha de um videogame, um material com o qual os alunos teriam uma maior familiaridade para, conseqüentemente, obter a atenção e interesse deles.

Abaixo, um trecho do comentário dos bolsistas no qual eles sugerem melhorias no modelo adotado na oficina de música do projeto PIBID para o próximo ano, incluindo a possibilidade de uma maior utilização de materiais provenientes do Youtube:

**Cristiano (bolsista):** Eu achei que aquela prática com o videogame foi surpreendente.

**Pesquisador:** Foi surpreendente mesmo, então, talvez possamos explorar mais coisas do Youtube, mais palpáveis para eles. (Entrevista em 04/12/2014).

Diante do que foi exposto, podemos considerar que “as possibilidades deste mundo virtual de compartilhamento de vídeos como limitadas apenas pela imaginação dos usuários e pelos termos de serviço do provedor de espaço na web” (CAYARI, 2011, p. 9).

## **6.4 Prática em conjunto – 3º momento da oficina**

Neste terceiro momento da oficina, a proposta era aplicar os sete estágios propostos por Green (2008). De acordo com a autora, cada estágio possui duas ou mais características da aprendizagem informal.

Os quatro primeiros estágios realizados foram adaptados às condições do projeto, ao contexto da escola e aos participantes (alunos e bolsistas). Os principais fatores que influenciaram este processo foram a estrutura do projeto, a estrutura física da escola, a disponibilidade de instrumentos e o tempo despendido em cada estágio, até a apresentação final dos grupos.

Na quinta etapa, Green (2008) propõe oferecer aos alunos um contato mais próximo com músicos mais experientes, através de oficinas e/ou de alguma atividade específica. O objetivo é conhecer o funcionamento de um grupo de músicos populares, como compõem, como ensaiam e como se relacionam com a música no seu dia-a-dia, além de ouvir sobre as perspectivas acerca do fazer musical (GREEN, 2008, p. 27). Essa etapa foi realizada parcialmente, pois dois dos bolsistas que atuavam em shows e apresentações de forma regular sempre conversavam sobre como se preparar para tocar uma música, em relação aos ensaios, apresentações etc. Não houve, nessa pesquisa, um contato com um grupo completo de músicos profissionais como proposto por Green (2008).

Nos estágios 6 e 7, é proposta a utilização de um repertório de música erudita como referência de áudio para a aplicação das práticas informais (GREEN, 2008, p. 27). O objetivo era tirar trechos ou músicas com perfil erudito, arranjar, adaptar e tocar. Esse estilo foi escolhido pela autora, pois ele foi mencionado pelos participantes como aquele que eles não gostam. Consequentemente, Green (2001) gostaria de testar sua abordagem com um estilo que os participantes desgostassem. Os estágios 6 e 7 não foram aplicados na oficina de música por falta de tempo hábil para suas realizações.

Inicialmente, os alunos escolheram as músicas que gostariam de tocar, havendo depois a separação em grupos. Todos tiveram a liberdade de escolher em qual grupo participariam. Em seguida, foi solicitado a eles atividades como tirar a música escolhida de ouvido; adaptar essa música para a formação instrumental do grupo; ensaiar e tocar a versão final para os colegas. O objetivo foi aplicar, no contexto da escola, as práticas informais, de acordo com Green (2001; 2008), de maneira mais próxima possível de como elas acontecem numa situação musical real.

#### **6.4.1 A divisão dos grupos**

A escola disponibilizava vários ambientes para o desenvolvimento da oficina, além de uma sala específica para seu uso. Isso facilitava a divisão da turma

para o trabalho em grupos. Alguns alunos que tocavam guitarra, violão e baixo ficavam na sala principal do projeto, pois lá estavam o amplificador e o aparelho de som. Outros espaços estavam disponíveis, como a biblioteca, a sala de artes, a cantina, o laboratório de informática e o auditório. O pátio também era um espaço utilizado, onde eles procuraram um lugar mais reservado e conveniente para realizarem a tarefa.

Por se tratar de turma de escola, em alguns casos, já estavam estabelecidos os relacionamentos e as afinidades entre os alunos. Houve a tendência de procurarem os colegas com os quais possuíam maior intimidade na hora da formação dos grupos, e, conseqüentemente, alguns alunos ficaram sem grupo de imediato, sendo depois absorvidos pelos grupos já formados.

Green e D'Amore (2012a) comentam que “alguns alunos podem encontrar dificuldades para integrar-se a um grupo de amigos, ou não são inicialmente aceitos em um grupo por seus pares”. As autoras consideram que o aluno pode ser direcionado para realizar outras tarefas como ajudar na organização da atividade ou auxiliando com equipamentos de gravação de áudio e/ou apresentações, ou ficar responsável por fazer anotações sobre as atividades e seu andamento e, em seguida, postar em um *blog* para o conhecimento de todos (GREEN; D'AMORE, 2012a, p. 141).

Os bolsistas foram orientados a estimular a interação entre os colegas, pois esse era um dos principais objetivos do projeto. Dispensaram especial atenção aos grupos formados, principalmente àqueles alunos que inicialmente ficaram sem opções de grupos, procurando a integração dos mesmos, para que todos pudessem participar da atividade da forma mais harmônica e proveitosa possível. Interessante observar que, neste caso, foram os bolsistas que começaram a lidar com situações inusitadas, que eles não tinham a ideia que poderiam acontecer.

**Cásio (bolsista):** Eu achei produtiva e importante também, mas eu achei que teve alguns problemas, como uma “panelinha” entre eles. Alguns grupos com muita gente, muita guitarra, muito violão, e aí o outro tinha só uma pessoa. O Carlos, por exemplo, ficou muito desanimado porque ele ia tocar com as meninas, só que elas fizeram outro grupo lá e o Carlos ficava aguardando as meninas pararem de ensaiar para depois ensaiar com ele. Aí você vê o Carlos desanimado, andando pros cantos, meio sem lugar. (Entrevista em 04/12/2014).

Separar em grupos não foi problema para os alunos, pois, pela rapidez com que fizeram essa divisão, podemos supor que esse processo já é feito na escola

durante as aulas regulares. Mas esta agilidade na definição dos grupos não foi necessariamente traduzida em facilidade da execução da proposta de escolher uma música. Notou-se uma falta de foco e uma confusão entre eles, que às vezes conversavam, às vezes começavam a tocar uma música, noutras vezes mostravam para o colega como se toca um determinado trecho de uma outra música e às vezes deixavam os instrumentos que estavam tocando e começavam a circular pela sala. Mas observou-se também que nesta aparente confusão muitos assuntos estavam sendo discutidos e a aprendizagem acontecia no tempo, na maneira e na linguagem dos alunos.

**Cristiano (bolsista):** É, eu achei que ficou um pouco confuso porque, eu acho que nem todos os grupos conseguiram se organizar e começar a atividade. Não sei se é direcionamento, ou se é entrosamento entre eles, só sei que eu senti, às vezes, um pouco de confusão. Talvez o tempo poderia ser melhor aproveitado se eles tivessem mais foco.

**Coordenador:** Às vezes a gente fica com o nosso ritmo de aprendizado já internalizado, você já sabe o que você tem que fazer quando você precisa pegar uma música nova, vocês bolsistas já passaram por experiências semelhantes. Mas eles não, essa falta de foco é angustiante para nós, porque a gente pega e faz, mas eles não têm essa expectativa. Então transferir essa expectativa para eles é uma dificuldade, porque é o tempo deles, e nessa confusão muitas coisas estão sendo definidas e às vezes resolvidas, a gente pode não perceber. (Entrevista em 04/12/2014).

Green (2008) apresenta ideia semelhante em seu trabalho, na descrição dos diálogos entre alunos no início da atividade de divisão dos grupos e posteriormente a escolha de uma música, destacando que o “tipo de caos que parece caracterizar as primeiras abordagens dos alunos para a tarefa de escolher uma música a ser tocada – exatamente como temido pelos professores – antes de seguirem com a tarefa, mostra como que o caos gradualmente dá lugar a algo relativamente organizado e focado” (GREEN, 2008, p. 38).

Em uma situação de aparente indefinição sobre os grupos, um aluno que já tocava o violão foi chamado para tocar e ajudar em outro grupo. Sobre a divisão dos grupos e suas alterações, os bolsistas tiveram a seguinte opinião:

**Pedro (bolsista):** Sobre a divisão dos grupos, eu acho que funcionou, não tão bem como a gente imaginava, eu acho que a gente tentou ter um controle e chegou um momento que a gente viu que a gente não estava no controle.

**Walter (bolsista):** Eu perguntava para eles (alunos) “Cadê seu grupo?” (simulando uma pergunta para o aluno da oficina) “Não meu grupo é aquele, mas eu toco

com “fulano” e também estou quebrando o galho da “fulana” também” (Resposta do aluno)... e aí a gente estava querendo anotar os componentes de cada grupo. “Não cara, mas e o seu grupo?” “Não... espera aí...” mas, chega uma hora que foi aquilo que ele (bolsista) falou anteriormente. (Entrevista em 11/12/2014).

Estas mudanças de membros entre os grupos afetaram o andamento da tarefa de escolher a música a ser tocada. Ao propor essa atividade, a equipe do projeto imaginava que os alunos pudessem realizar a prática em um tempo menor. As atividades futuras e o tempo necessário para sua realização tiveram que ser repensadas.

#### 6.4.2 A escolha das músicas

Green (2008) destaca que o fator principal da aprendizagem informal talvez seja o fato de que ela sempre começa com a música que os alunos “já conheçam e compreendem, gostam, apreciem e se identifiquem com ela. Isso é diferente da maioria dos contextos educativos formais, em que a ideia principal é introduzir os alunos na música que eles não conhecem, e que normalmente é selecionada pelo professor” (GREEN, 2008, p. 10).

O laboratório de informática na escola era o principal local para a escuta de músicas, mas dos 28 computadores disponíveis, apenas dois eram equipados com caixas acústicas, e a Internet disponível não possuía a capacidade suficiente para vários acessos ao mesmo tempo.

Nesta situação, os alunos precisavam se revezar para que pudessem escutar e escolher as músicas. Alguns escutavam as músicas num computador pessoal, que um bolsista levava para a oficina. A grande maioria utilizava os próprios aparelhos celulares com fones, onde ouviam as músicas que cada um tinha escolhido em casa. Quando queriam que o colega escutasse sua música, esta escuta era compartilhada com os fones divididos. Desta forma, não foi possível que todos os alunos, de um mesmo grupo, escutassem suas músicas ao mesmo tempo.

O repertório escolhido\* foi, em sua totalidade, de músicas populares, e o processo de escolha pressupôs o comum acordo entre os alunos para determinação da música a ser apresentada.

---

\* Músicas tocadas pelos alunos nas apresentações em:

1) Junho 2014 – Patience (Guns N’ Roses); Pelados em Santos (Mamonas Assassinas); Mulher de Fases (Raimundos); Peixe Vivo (Folclore Popular); Que país e esse (Legião Urbana);  
2) Novembro 2014: Na sua estante (Pitty); Céu Azul (Charlie Brown Jr.); Sensações (Paula Fernandes); Chuva (Fernandinho); Meu novo mundo (Charlie Brown Jr.); Essa menina (Música de autoria do aluno Cesar).



Neste processo de escolha houve certa indecisão. Os alunos escolhiam uma canção, mas, em seguida, mudavam de ideia. “Parte do processo de decisão, muitas vezes, envolve discussão da música, negociação, resolvendo sobre prós e contras etc., então, sempre que possível, é melhor deixar isso acontecer sem a intervenção do professor” (GREEN; D'AMORE, 2012b, p. 146-147).

A maneira como os alunos escolheram as músicas foi semelhante à descrita por Green (2008, p. 46): “a forma como os alunos abordaram a tarefa de escuta e da escolha envolveu experimentar uma variedade de músicas, por vezes, ouvindo apenas os primeiros compassos, e às vezes uma canção inteira”.

O relato do bolsista abaixo exemplifica como a escolha de uma música era realizada pelos alunos:

**Cássio (bolsista):** Interessante observar que, quando eles vão escolher música, num grupo de três, quatro pessoas, um traz uma música que o outro nunca ouviu, só que eles estão no momento de escolher a música, esse outro que nunca ouviu a música, ele vai estar ouvindo e de certa forma analisando a música, pela letra, pelo ritmo, por alguma coisa. Eles estão fazendo assim uma “audiçãozinha” ali. (Entrevista em 04/12/2014).

A decisão final sobre determinada música nem sempre agradava a todos, gerando alguns conflitos e até mudanças na configuração dos grupos, ou seja, o aluno que não gostou da música escolhida mudou para um grupo que tinha escolhido uma música mais próxima da sua preferência. Um aluno ponderou as escolhas das músicas e fez algumas sugestões sobre este processo:

**César (aluno):** A única sugestão que eu tenho seria para darem um pouco mais de atenção para os alunos com um gosto um pouco diferente, porque quando você junta todos os alunos, faz aquela votação para escolher as músicas, o resultado é sempre o mesmo, é o senso comum. Mas tem alguns alunos que ficaram insatisfeitos por não terem as suas músicas escolhidas em nenhum momento. Você pode separar alguns grupinhos, nem que não sejam muitos os grupos, com poucas pessoas, separa dois, três assim, três turminhas e escolhe uma música diferente para cada um, um gênero diferente também dá uma variedade enorme na hora de apresentar. (Entrevista em 14/11/2014).

Observamos no comentário acima que este pode ser um problema quando a música for escolhida pela maioria, haverá sempre um ou mais alunos que nunca terão a oportunidade de verem suas músicas contempladas e consequentemente ensaiadas e tocadas pelo grupo. Desta forma, podemos sugerir ao

grupo primeiramente que a escolha da música seja feita cada vez por um aluno diferente. Assim, todas as sugestões poderão ser contempladas, o que pode enriquecer o conhecimento musical de todos, com a prática de músicas diferentes. Devemos salientar que essa sugestão deve ter o consentimento de todos do grupo e deve estar de acordo com a estrutura oferecida para a atividade, já que nem sempre será possível tocar todas as músicas sugeridas. Por exemplo, caso o grupo possua uma quantidade de membros maior do que o tempo disponível para a escolha, ensaio e a apresentação de cada música, não haverá tempo hábil para tocar todas as músicas propostas. Deste modo, o professor/tutor deve expor essa dificuldade e procurar juntamente com a turma de alunos uma alternativa para que eles tenham suas sugestões aceitas e/ou para que nenhum aluno abandone as atividades porque a música de sua preferência não foi escolhida.

Dois detalhes chamaram a atenção na escolha das músicas para o desenvolvimento das atividades:

1. Um aluno de 20 anos, que já tinha completado o ensino médio e teve a permissão da diretoria da escola para frequentar a oficina, escolheu a música “Retalhos de Cetim”\* do cantor e compositor Benito de Paula, que fez muito sucesso na década de 1970 e primeira metade da década de 1980. Esse aluno nasceu em 1995, época em que as músicas do artista já não estavam mais em evidência. Ao ser perguntado sobre como conheceu essa música, ele prontamente respondeu que foi através dos pais, quando estes faziam reunião entre familiares e colocavam para tocar as músicas que gostavam. Ele inclusive sabia alguns acordes e ritmos dessa música no cavaquinho, pedindo aos bolsistas para que eles ajudassem na sequência completa dos acordes, que já tinha tentado tirar, inclusive acessando site de cifras, mas mesmo assim ainda tinha dúvidas na execução de alguns trechos. Os bolsistas não conheciam essa música, mas escutaram e ajudaram o aluno a resolver suas dúvidas.

Aqui podemos observar um exemplo de como a enculturação pode atuar no conhecimento musical e gosto musical de uma pessoa. A enculturação pode ser descrita como uma “aprendizagem mais geral, como o círculo exterior de socialização, e os conceitos-chave para descrever estes processos são a transmissão e

---

\* Faixa gravada no disco “Benito de Paula – Um novo samba” – Gravadora Copacabana – 1973. Fonte: <<http://www.benitodipaula.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

a aquisição da cultura através da passagem da sabedoria de uma geração para outra” (JORGENSEN *apud* FOLKESTAD, 2006, p. 139).

Ao ser perguntado sobre como conheceu essa música, o aluno prontamente respondeu que escuta várias músicas do mesmo gênero nas reuniões de família, ou seja, cresceu ouvindo músicas mais antigas e que eram do gosto dos seus familiares e, conseqüentemente, passou a conhecer, reconhecer e apreciar este material musical.

2. Outra situação que chamou a atenção foi uma música escolhida pelo aluno que toca teclado. Ele demonstrou muito interesse em todos os assuntos relacionados na oficina e sempre foi um dos mais presentes nas atividades. Ao trazer uma música para tocar com seu grupo, ele apresentou uma música referente à 4ª fase do jogo de videogame: “The Legend of Zelda”\*. Para ouvir essa música era necessário jogar o jogo, superar as fases iniciais e chegar até a 4ª fase. Como os bolsistas não tinham familiaridade com o jogo mencionado, foi pedido ao aluno que gravasse a música em seu celular para que fosse possível ouvi-la sem a necessidade de jogar. Ao ser questionado sobre a razão da escolha dessa música, ele explicou:

**César (aluno):** Porque, primeiro, é uma música muito boa, não tem como não negar. Segundo porque, não é a música em si, é um mundo que está muito fechado hoje em dia para as pessoas, nem todo mundo leva isso em consideração, mesmo quem joga mesmo, a música do jogo foi feita não para distrair o jogador, mas conseguir deixar ele imerso naquele momento. Tem gente que nem nota aquela música, quando chega nela. A questão é que existem músicas tão incrivelmente tocantes, tão bem feitas no jogos que conseguem te manter preso por tantas horas, elas foram feitas para isso. E as pessoas são muito fechadas com isso, acham que música foi feita para ser música para você ouvir na rádio e pronto. (Entrevista em 14/11/2014).

Ele destaca o universo musical dos videogames que, em sua opinião, ainda não está ao alcance de todos. Esse exemplo nos mostra o quão amplo são, nos dias de hoje, as possibilidades de fontes sonoras de onde os alunos podem escutar suas músicas e conseqüentemente trazê-las para alguma atividade musical. Väkevä (2010) salienta a importância de se considerar as escolhas dos alunos, de forma mais específica, e a pedagogia da música popular de uma forma mais

---

\* <http://www.zelda.com>

abrangente, indo além das práticas de aprendizagem musical circunscritas no universo das bandas de rock convencionais.

Os bolsistas, mesmo não conhecendo algumas das músicas escolhidas pelos alunos, adotaram a postura de escutar o material e tentar ajudar no que fosse possível. Eles mencionaram que a possibilidade de algum aluno trazer uma música que eles não conheciam era muito grande, e se numa situação semelhante algum aluno trouxesse uma música que apresentasse muitas partes difíceis de serem tocadas, eles prontamente relatariam a necessidade de um tempo maior para poderem escutar, entender e tirar essa música de ouvido, e/ou buscar informações na Internet, para em seguida orientar o aluno na sua execução.

Em relação ao repertório, indiferentemente da origem da música que o aluno trouxe, pudemos perceber certo padrão de procedimento no trato do material musical: a escolha de uma música que o aluno gosta, conhece e reconhece; a possibilidade de escuta em diversos dispositivos e geralmente naquele aparelho que está mais acessível no momento e, posteriormente, a tentativa de executá-la em algum instrumento ou vocalmente, sozinho ou com ajuda de terceiros, e/ou com informações provenientes da Internet.

### **6.4.3 Copiar músicas de gravações**

Após a divisão dos grupos e da escolha da música a ser tocada, os alunos começaram a atividade de tirar esta música de ouvido, para em seguida adaptá-las à configuração instrumental do grupo.

Este processo consiste em escutar uma música e tentar reproduzi-la tocando e/ou cantando, procurando preservar suas características. Inicialmente, é mais fácil concentrar a atenção em pequenos trechos e posteriormente na música por inteiro, mas a tarefa exige paciência e perseverança, pois geralmente resultados positivos demoram a ser notados.

Sobre o processo de tirar músicas de ouvido, Lilliestam (1996) comenta que apesar da possibilidade de manipular o disco ou qualquer fonte de áudio para a repetição de um trecho, esta tarefa não é fácil inicialmente.

O professor, que no caso é o disco, certamente tem uma paciência infinita e repete a frase contanto que o estudante queira, sem se cansar, mas, por outro lado, não há nenhuma demonstração ou explicação do que está acontecendo.

Com um professor pessoalmente, você não só ouve o que ele faz – como também pode ver seus dedos e pode perguntar caso você não entenda. Por outro lado, o disco somente repetirá o trecho escolhido várias vezes. Identificar e copiar o que músico em uma gravação realmente faz, qual digitação é usada, em que posição o trecho é tocado ou qual afinação é usada, pode ser muito difícil (LILLIESTAM, 1996, p. 206-207).

Podemos acrescentar à descrição acima os materiais disponibilizados na Internet. No caso dos materiais de áudio, o aprendiz tem à sua disposição aplicativos ou programas que facilitam a atividade de tirar músicas de ouvido, como os programas “Audacity”<sup>\*</sup> e “Sound Forge”<sup>\*\*\*</sup> que oferecem a possibilidade de reduzir o andamento da música ou trecho musical sem alterar sua afinação, facilitando assim a audição de detalhes ou trechos mais difíceis.

Green (2001) destaca que a prática prioritária de aprendizagem de um músico popular, em seu estágio inicial, é a cópia de gravações de áudio, priorizando a escuta. A autora identificou quatro principais processos desta atividade:

1. Escuta com propósito (*purposive listening*): Ocorre quando se escuta um trecho ou uma canção com um objetivo, finalidade ou propósito de aprender a executar algo exatamente como na referência do áudio, e também de utilizá-lo após a audição. É o tipo de escuta muito comum entre os músicos populares e é empregada para, por exemplo, aprender a tocar uma cópia exata ou um “cover”<sup>\*\*\*</sup> de uma canção; ao fazer anotações mentais ou aprender a sequência dos acordes tocados, a forma da canção ou outras propriedades da música, a fim de poder usá-las em outro contexto; ao realizar um exercício analítico, e assim por diante (GREEN, 2001, p. 23-24).

---

\* “O Audacity é um software gratuito que permite a edição e mixagem qualquer arquivo de áudio nos formatos WAV, AIFF, MP3 e OGG. Então, esses arquivos podem ser tanto gravados por meio do seu microfone ou entrada de linha quanto importados de algum lugar do seu computador.” Fonte: <<https://www.tecmundo.com.br/audacity/623-como-usar-o-audacity.htm>>. Acesso em: 29 out. 2017.

\*\* O Sony Sound Forge Pro é um programa eficiente e confiável que fornece a editores e produtores de áudio total controle sobre todos os aspectos da edição de áudio e masterização. Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/sound-forge.html>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

\*\*\* Na música popular, uma versão “cover” ou canção “cover”, ou simplesmente “cover”, é uma nova performance ou uma nova gravação de uma música previamente gravada, lançada comercialmente por alguém que não seja o artista ou compositor original (Apple dictionary 2014, versão 2.2.1). A principal característica é a busca por copiar todos os detalhes musicais o mais fiel e detalhadamente possível da versão original da canção. Alguns grupos, além de copiar exatamente o conteúdo musical, vão além e procuram imitar também o figurino da banda original.

2. Escuta atenta (*attentive listening*): “Envolve o ouvir no mesmo nível de detalhe que na escuta com propósito, mas sem qualquer objetivo específico de aprender algo, a fim de ser capaz de tocar, lembrar, comparar e descrevê-la depois” (Ibidem, p. 24).
3. Escuta distraída (*distracted listening*): “Quando ligamos ou desligamos nossa atenção à música, sem qualquer objetivo que não seja o prazer ou o entretenimento” (Ibidem, p. 24). Nesta categoria, pode-se considerar a audição (*hearing*) que “ocorre quando estamos conscientes de que há música sendo executada, mas de forma geral, mal prestamos atenção a isto” (Ibidem, p. 24).

Apesar das posturas e intenções no ato de escutar serem distintas, não há uma delimitação clara entre elas. “Um ouvinte pode passar facilmente de um a outro ou até mesmo pode experimentar todos os tipos sugeridos aqui, durante o curso de uma música” (GREEN, 2001, p. 24).

Um aluno da oficina de música destaca a importância deste procedimento, associando-o com o repertório de sua preferência:

**César (aluno):** Eu acho importante tirar músicas de ouvido, principalmente porque o tipo de música que eu gosto, que são as músicas japonesas e de vídeo-games, são difíceis de você encontrar uma partitura ou até mesmo uma cifra na Internet, então é bem importante se você quiser tocar uma música destas, você conseguir tirá-la de ouvido. (Entrevista em 14/11/2014).

As formas de aprendizagem auditivas associadas às práticas de “tirar músicas de ouvido” e ao tocar sem algum tipo de notação são elementos chave na aprendizagem informal. Renshaw (2005) cita um comentário sobre este assunto:

A importância da aprendizagem baseada na auralidade é que ela faz com que a música se sinta viva. É uma música “real”. Ela instantaneamente te agarra por seu imediatismo, poder e força. Se você está tentando tocar e reproduzir algo através da leitura (notação), você tem que trabalhar muito duro para capturar essa autenticidade, poder e magia. Ela (aprendizagem aural) favorece este processo praticamente imediatamente. Essa é a sua principal força (RENSHAW, 2005, p. 12).

O autor reforça que em nenhum momento deve-se desvalorizar a notação musical em suas diversas formas, “mas o engajamento direto com a música através da

improvisação e outros processos criativos ajuda a aguçar a escuta dos músicos e estende seu vocabulário musical e universo sonoro” (RENSHAW, 2005, p. 12).

Corrêa (2000) resumiu algumas ações adotadas pelos adolescentes no seu estudo, para tirar uma música de ouvido:

- 1) Ouvem músicas via rádio, televisão ou mesmo vêem e percebem algum familiar ou amigo próximo tocando; 2) Consultam a Internet, através de sites de cifras ou tablaturas; 3) Experimentam no violão a qualidade do que encontram nos sites buscados e a viabilidade de aproveitar ou não o material; 4) Praticam o trecho musical até obterem fluência, geralmente memorizando o trecho; 5) Baixam, quando possível, também em formato MP3 a música que está sendo aprendida; 6) Tocam juntos com a gravação as partes que estão sendo aprendidas; 7) Contam com a participação dos amigos que tocam violão no processo de aprendizagem (CORRÊA, 2000, p. 157).

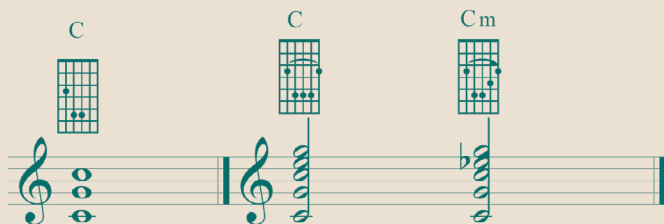
De forma análoga, Rodrigues (2007) identificou o processo de “tirar músicas de ouvido” como um dos principais procedimentos utilizados pelos participantes do Projeto Arena, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em sua aprendizagem musical de violão e guitarra. Foi observada uma multiplicidade de procedimentos que variavam de acordo com o nível de percepção de cada entrevistado. De acordo com o autor, esses procedimentos podem aparecer isoladamente ou combinados entre si, pois foi escutando, observando, tocando, comparando e repetindo que os entrevistados conseguiam “tirar” as músicas que desejavam (RODRIGUES, 2007, p. 100).

As etapas a seguir descritas por Rodrigues (2007) podem nos dar uma ideia de como este processo ocorre (muitas vezes de forma inconsciente):

1. **Audição como referência:** tocando e comparando: O aprendiz compara aquilo que está tocando com o que está ouvindo. Por exemplo, ao perceber que o som de um determinado momento da música (acorde) está próximo da altura de uma das cordas soltas do violão, ele poderá tentar afinar o violão para que fique na mesma altura da música que está ouvindo, e assim a tarefa de encontrar outros acordes será facilitada.
2. **Simplificação na substituição de acordes desconhecidos:** Nesta possibilidade, o aprendiz substitui os acordes que não conseguiu tirar por acordes conhecidos, que são às vezes mais simples e que possuem uma sonoridade próxima àquela procurada.

3. Buscando sonoridades: nota, *power chord*, acorde maior ou menor: O aprendiz, ao escutar um acorde, toca uma nota nas cordas mais graves do violão, deslizando o dedo pelo braço do instrumento, na tentativa de encontrar a nota que fosse igual à fundamental do acorde que estava ouvindo (Procedimento 1 – tocando e comparando). Ao perceber que essa nota que ele está tocando no braço do instrumento é igual àquela que ele está ouvindo, ele pode construir a partir dela um “*power chord*”<sup>\*\*</sup> e completar o acorde com a terça maior ou terça menor.

**Figura 4** – Power chord (acorde de Dó sem a 3ª)<sup>\*\*</sup> acordes completos (C – Dó Maior e Cm – Dó menor).



4. Tirando músicas com acordes conhecidos: Esta opção é similar ao número dois, e nela o aprendiz experimenta os acordes que já conhece no trecho ou na música que está tentando tirar, comparando se a sonoridade dos acordes conhecidos é semelhante à sonoridade da música em questão.
5. Elegendo trechos de uma música a serem tirados: Nesta opção, o aprendiz escolhe o trecho que quer tirar e, posteriormente, pode continuar a tirar a música inteira, por partes, se assim o desejar, ou apenas aquela determinada parte. Aqui podemos observar a noção de parte de um todo, ou seja, a possibilidade de perceber que a música é composta em trechos e que, na maioria das vezes, essas partes podem se repetir durante a mesma música.

\* Tipo de montagem de um acorde muito usado nos estilos Pop, Rock e Heavy Metal. Geralmente tocado no violão e na guitarra com três notas: a tônica do acorde; uma quinta acima e novamente a tônica, uma oitava acima.

\*\* A partitura refere-se à leitura para o violão. A execução deverá soar uma oitava abaixo da escrita, se comparada ao som do piano.



Rodrigues (2007) ressalta que nesses procedimentos descritos a escuta possui papel importante, como principal referência na comparação do “tocar no instrumento” com a referência de áudio escolhida. “Ao tentar tirar uma música de ouvido, há uma mistura destes processos, pois esses não são excludentes e podem acontecer concomitantemente em maior ou menor grau, dependendo da habilidade de percepção do aprendiz” (RODRIGUES, 2007, p. 93).

A atividade de “tirar músicas de ouvido” proposta na oficina de música do PIBID, inicialmente, foi considerada difícil pelos alunos. O interessante foi observar a valorização dessa atividade pelos bolsistas sob dois aspectos:

1. Havia, entre eles, aqueles que nunca tiveram alguma experiência em “tirar músicas de ouvido”, e acharam interessante a oportunidade de experimentar este processo;
2. E havia também aqueles que já tinham a experiência em “tirar músicas de ouvido”, através de vivências musicais anteriores, mas nunca tinham considerado esta atividade como uma possibilidade a ser desenvolvida em sala de aula, como recurso pedagógico.

Em ambos os casos, os bolsistas chegaram à conclusão de que o aprendizado desse procedimento seria de grande valia para o ensino de música nas escolas, pois com essa habilidade o professor pode ampliar seu campo de atuação e aproximar-se do repertório musical dos seus alunos, facilitando e otimizando o processo de aprendizagem.

O bolsista a seguir relata sua pouca experiência nessa atividade, mas, ao se deparar com uma música conhecida, mesmo sem a partitura original, conseguiu tocar o trecho da música de forma bem semelhante ao original.

**Pesquisador:** Você comentou que não teve nenhuma experiência anterior em tirar músicas de ouvido, mas quando os alunos começaram a tocar a introdução da música do Led Zeppelin (Stairway to Heaven) você pegou a flauta e tocou a melodia quase que igualzinha.

**Cláudia (bolsista):** Pois é, eu tive muito pouca experiência de tirar de ouvido. As vezes que eu começava a tirar de ouvido, eu já ia lá e pegava a cifra na Internet, ou pegava a partitura. Agora eu estou com um pouquinho mais de facilidade, devido a prática de tocar em casamentos, tocar à noite, tocar “choro”, às vezes a pessoa passa a música pra você e diz: “Daqui a dez minutos você tem que tocar”, então vai no “ouvidão”, não dá para escrever. No caso da música do “Led

Zeppelin” eu não toquei, mas já ouvi várias vezes, por isso que eu já sabia. Eu reconheço as notas quando eu ouço, isso me ajudou a tirar a melodia. (Entrevista em 04/12/2014).

No princípio, a tarefa de tirar uma música de ouvido foi considerada difícil pelos participantes da oficina que tinham pouca ou nenhuma experiência com o instrumento. Com o passar do tempo, depois de adquirirem certa prática, alguns deles conseguiram progredir nessa atividade.

**Carlos (aluno):** Uma nota eu consigo tirar, mas juntando tudo eu ainda não consigo ainda não, tem que praticar, tem que ouvir muita música, conhecer muita música pra você conseguir. (Entrevista em 28/11/2014).

**João (aluno):** É difícil a gente conseguir tirar a música de ouvido, mas ao longo do tempo a gente foi aprendendo com a música, aí fica um pouco mais fácil. (Entrevista em 14/11/2014).

**Paulo (aluno):** Eu sempre tive mais facilidade em tirar solos de ouvido, aqueles solos mais marcantes e menos complicados tipo: Sweet Child O’ Mine\* (Guns N’ Roses) e Still Loving You\*\* (Scorpions), que sempre ficam repetindo na nossa mente, então fica mais fácil de ser tirado. (Entrevista em 21/11/2014).

**Roberto (aluno):** Eu nunca tinha tirado uma música de ouvido antes do PIBID. Eu sempre antes de olhar na Internet eu tento tirar sozinho, alguma coisa sai, eu vou tentando, mas aí quando não dá mesmo eu procuro na Internet. (Entrevista em 21/11/2014).

A partir dos relatos acima, podemos observar que termos como: “Uma nota eu consigo tirar”; “aqueles solos que tipo assim... Ah.. são mais marcantes e menos complicado... sempre fica repetindo na nossa mente, então fica mais fácil de ser tirado”; “... eu tento tirar sozinho, alguma coisa sai, eu vou tentando...” exemplificam alguns procedimentos utilizados pelos alunos no ato de tirar alguma música de ouvido. Podemos destacar que apesar de ser considerada uma atividade difícil para a maioria dos alunos, quando estes tinham dúvidas sobre a execução de algum trecho musical, eles recorriam aos bolsistas, no segundo momento da oficina, na aula de instrumentos ou no próprio terceiro momento, na prática em conjunto. Desta forma, os bolsistas assumiam um papel de tutor ou orientador, semelhante à uma pessoa próxima, incentivando os alunos a tentarem identificar o que não estava de acordo (GEORGII-HEMMING; WESTVALL,

---

\* Faixa do álbum “Apetite for Destruction” de 1987. Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/guns-n-roses/discografia>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

\*\* Faixa do álbum “Love at first sting” de 1984. Fonte: <[http://www.spirit-of-metal.com/album-grupo-Scorpions-nom\\_album-Love\\_at\\_First\\_Sting-l-pt.html](http://www.spirit-of-metal.com/album-grupo-Scorpions-nom_album-Love_at_First_Sting-l-pt.html)>. Acesso em: 29 out. 2017.

2010). Esse procedimento aproxima-se da aprendizagem não formal (MAK, 2007; PRICE, 2012), mas pode também ser associado ao aprendizado informal no qual há a presença de pessoas próximas para uma possível solução de dúvidas (GREEN, 2008).

#### **6.4.4 A composição**

A atividade de composição foi proposta a partir da sequência sugerida por Green (2008). Os alunos deveriam tentar compor alguma música ou trecho musical, utilizando os recursos que eles aprenderam nas práticas anteriores, quando escolheram uma música, tiraram de ouvido, arranjaram e adaptaram para os instrumentos disponíveis e depois apresentaram.

Foi realizada por último, pelo fato dos alunos já terem praticado as músicas que escolheram anteriormente, sugerindo que a partir do conhecimento adquirido, esta etapa poderia ter sua execução facilitada.

Estágio 4 – Composição informal. Os alunos, em seguida, partiram para sua própria composição. Nesta etapa, o objetivo era que eles iriam compor sobre o que tinham aprendido através da escuta e cópia nos estágios 1, 2 e 3. Esta estrutura busca reproduzir as práticas informais de aprendizagem musical, uma vez que músicos populares geralmente começam a criar suas próprias músicas a partir de ideias espontâneas baseadas naquilo que aprenderam através da escuta e cópia (GREEN 2008, p. 26).

Quando se aprende a tocar, além do contato frequente com o instrumento, as oportunidades de composição normalmente surgem. Podem se tornar mais concretas a partir da tentativa de se tocar uma sequência de acordes e/ou ritmo diferentes, fazendo com que o estudante tenha sua curiosidade despertada para uma nova possibilidade de tocar, o que futuramente pode vir a ser uma música autoral. Isso também pode ocorrer durante a observação de algum colega tocando. O aluno, ao reproduzir a música observada, pode ter seu interesse despertado para uma nova perspectiva de se tocar aquele material e, assim, esta situação pode conduzir à elaboração de um trecho musical novo e, posteriormente, uma música.

O bolsista a seguir relata que essa atividade oportuniza uma vivência musical para seus praticantes.

**Cristiano (bolsista):** Então eu acho importante estar sempre trabalhando a composição. É mais oferecer uma vivência, a gente ofereceu vivências em vários aspectos da música, de performance, de compreensão rítmica, de compreensão harmônica. Eu acho que a composição é um ramo da música que a gente não teria como abordar ela mais formalmente, eu acho que abordar ela livre assim é dar uma chance para as pessoas poderem descobrir isso nelas e assim acho que motiva a pessoa a tocar mais, querer ensaiar, é super importante. (Entrevista em 04/12/2014).

No próximo relato, outro bolsista acrescenta a descrição da sensação ao compor uma música e sua reflexão sobre isso. Ele ressalta que, através desta atividade, pode-se ter uma melhor consciência sobre processo de elaboração e estruturação das músicas. Com esta consciência, o praticante torna-se mais crítico em relação ao material musical que está tocando e/ou escutando.

**Pedro (bolsista):** Eu acho que pelo menos pra mim foi uma sensação assim muito prazerosa, de ver um produto meu, uma música que eu fiz, enquanto estava no meu processo de aprendizado. Esta atividade é uma oportunidade do aluno de entender como é o processo, como você estrutura a música, como organizar o material que você já entende, já conhece. Além disso, a pessoa fica mais crítica em relação à música que ela ouve, eu acho que através da prática da composição, ela pode falar: “Nossa, mas isso aí que o fulano está fazendo é muito clichê, e tão fácil de fazer, tão repetitivo. Ele podia ter feito outra coisa aqui.” A pessoa fica mais crítica ela não engole mais tudo assim. (Entrevista em 11/12/2014).

O bolsista destaca pontos importantes do processo de composição que, mesmo nas etapas iniciais, podem levar o praticante à momentos de aprendizagem. Manipular o material musical que é familiar de maneira consciente ou até de forma inconsciente e perceber que está tocando algo até então desconhecido, ou não associado à nenhuma música do seu repertório, pode despertar o aprendiz para a possibilidade de estar tocando algo considerado próprio ou diferente. Essa oportunidade em si já traz um exercício implícito na percepção de que se está tocando algo desconhecido, utilizando um material musical familiar que até então era empregado somente em músicas que ele sabia tocar. Desta forma, o exercício da composição poderá trazer consigo a possibilidade de ampliar a percepção do aprendiz, fazendo com que ele possa escutar o repertório que está tocando ou gosta de ouvir de uma forma mais crítica, podendo questionar a qualidade das músicas, da execução, do arranjo e/ou da própria performance. Isso certamente dependerá da formação do aprendiz, da sua habilidade no instrumento, do seu interesse pelo aprendizado etc.

Alguns alunos nunca fizeram uma atividade como essa, e outros já tiveram esta experiência anteriormente.

**Patrícia (aluna):** Eu nunca cheguei a fazer uma música, já tentei na verdade, só que, tive algumas ideias, mas foi coisa passageira, e é a primeira vez e eu estou achando bem legal, bem interessante. (Entrevista em 14/11/2014).

**Paulo (aluno):** Olha, eu já compus uma música assim, só o fundo musical, nunca compus letra, só o fundo musical mesmo e alguns “solinhos”. (Entrevista em 21/11/2014).

**Robson (aluno):** Eu achei fácil, porque eu já tinha composto antes, principalmente desta forma, então foi uma coisa mais fácil, posso dizer. (Entrevista em 14/11/2014).

Alguns alunos destacaram o exercício da composição com a associação de vários elementos musicais, como melodia, harmonia e a elaboração de um texto. Eles também destacam a necessidade de conhecimento de outros tópicos como letra, música, ritmo, acordes e da consciência de como esses tópicos podem funcionar de forma conjunta em uma única música ou trecho musical.

**Sara (aluna):** A composição foi um pouco difícil porque aí a gente tem que criar uma melodia pra música e a letra, tem que juntar os dois, e pra mim é mais complicado. Você tem que entrar em acordo com o grupo, e “Nossa... tem que ter isso, nossa... a melodia tem que mudar, o ritmo tá ruim não, vamos fazer um rap... vamos fazer um funk”, aí é mais complicado. (Entrevista em 28/11/2014).

**Robson (aluno):** Eu tenho mais facilidade com a letra. Mas a parte do contrabaixo é mais difícil, porque mesmo que você tenha bastante informação da Internet, o contrabaixo você não tem o acorde, fica um pouco mais difícil. (Entrevista em 14/11/2014).

**Cléber (aluno):** Foi a primeira vez que eu compus uma música, e achei muito interessante, você associar a letra da música com a canção, e a melodia, as notas (acordes), você mesmo tentando colocar o que você quer na música, no tom que você quer, bem legal, muito bom ser compositor. (Entrevista em 14/11/2014).

Outros alunos enfatizaram a associação da composição de uma música com a elaboração de uma letra, ou seja, para eles não existe música sem a presença de um texto e, conseqüentemente, sem alguém cantando.

**Cássio (bolsista):** Quando foi proposta a composição, o que eles fizeram? Algumas meninas pegaram o papel o lápis e começaram a escrever a letra.

**Pesquisador:** Neste caso temos que observar a questão do que é música para eles. Então, às vezes, a pessoa só entende por música quando ela é cantada. (Entrevista em 04/12/2014).

Observou-se que a experiência inicial de compor já trouxe, para alguns alunos, uma consciência sobre o que é uma música e suas partes. Para eles, a ideia de composição musical estava associada à quantidade de informações necessárias que uma música deveria possuir ou um conhecimento prévio que uma pessoa deveria ter para compor uma música. Como tópicos importantes ou até essenciais que uma música deveria possuir, alguns alunos mencionaram a letra, outra melodia, ritmo, sequência de acordes, ou seja, como se para compor uma música o conhecimento que eles adquiriram anteriormente e/ou durante a oficina não fosse o suficiente para conceber uma música ou um trecho musical.

Eles tiveram que lidar com as escolhas e decisões em grupo, e, às vezes, isso pode ser mais difícil do que a atividade de compor de uma música. Já outro aluno destacou a facilidade de elaborar letras e a dificuldade de compor com um instrumento, o contrabaixo. E o último aluno salientou a importância da associação de vários tópicos como, letra, ritmo, melodia e a possibilidade de escolha na elaboração da sua música. Todos esses relatos ressaltam uma maior consciência dos participantes na elaboração e nos processos que envolvem a composição de uma música.

Alguns alunos associaram a ideia de composição à prática, ao aprendizado musical e à criação; outros não deixaram de lado a positiva convivência e interação com os colegas para a realização da atividade.

**Pesquisador:** O que você está achando desta atividade de composição?

**Paulo (aluno):** Olha, eu achei esta atividade muito bacana sabe, porque estimula a gente a fazer, e a gente só aprende se a gente é estimulado, errando e aprendendo. (Entrevista em 21/11/2014).

**Igor (aluno):** Eu achei a ideia muito interessante, porque a gente está aprendendo não só a tocar, a gente está aprendendo a criar uma música, então é uma coisa que vai estimular a aprender coisas novas. O diferente é que você não tem um acorde, não tem a melodia pronta, você tem que criar, então isso ajuda muito. Quando eu for pegar alguma música de ouvido, a música fica mais fácil, aí você já vai conhecer os sons e o que você tem que fazer. (Entrevista em 14/11/2014).

Pelos depoimentos, pode-se observar que a atividade de composição foi importante para os alunos, que na sua maioria não haviam tido nenhuma experiência

anterior similar, mas que gostaram dessa prática. Cada um deles chamou a atenção para os pontos que acharam mais interessantes, como sua importância didática; oportunidade de exercitar o aprendizado; formação da consciência da música como um todo; chance para conhecer melhor os colegas ou outras pessoas; oportunidade para expressar sentimentos.

Outro bolsista, com formação mais erudita, destacou que, mesmo não tendo a prática de exercitar a composição nas suas aulas, achou muito importante essa atividade, pois a mesma pode servir como um estímulo para a prática e o aprendizado no instrumento.

**Cláudia (bolsista):** Muito interessante. No meu caso, como eu não tive esta experiência lá no Conservatório, eu não tenho essa ferramenta. Quando dou aulas geralmente parte dos alunos, de me mostrar alguma composição que eles fizeram. Eu acho muito legal porque é uma das coisas que mais estimula o aluno, porque quando ele quer e começa a tocar um instrumento, ele quer tocar, e às vezes ele não consegue tocar uma música que já existe. Aí ele inventa uma música, com a técnica, com aquilo que ele já sabe. Então isso estimula o aluno a continuar a praticar. (Entrevista em 04/12/2014).

No relato a seguir são apontados problemas na execução da tarefa e o bolsista faz algumas sugestões para futuras atividades.

Basicamente houve duas atividades relacionadas à composição:

1. Foi solicitada aos alunos a elaboração de um trecho musical de livre duração (GREEN 2008), procurando aproveitar todas as informações adquiridas durante a oficina até aquele momento.

O bolsista observou que a composição de um trecho musical totalmente livre pode apresentar problemas e ser entendida, erroneamente, por parte dos alunos. Ele sugere que, através de uma alteração na sua abordagem, essa atividade poderia ser mais bem aproveitada. Por exemplo, uma maior frequência no seu exercício e um gradual acréscimo de novas informações, o que possibilitaria, num determinado momento, que os alunos pudessem adquirir mais ferramentas instrumentais para realizarem uma composição livre.

**Cássio (bolsista):** Eu acho que essa parte da composição se perdeu, não só por causa dos alunos acharem que música devia possuir letra, mas por que a ideia do projeto se perdeu, porque a ideia estava bem clara, você sempre falava: “Olha

gente, a parte da composição vocês não precisam se preocupar se vai sair uma obra completa ou não, pode ser uma coisa pequena, uma combinação pequena” e você deixava isso claro, mas eu acho que a recepção deles não foi tão clara, porque para eles tinha que ser uma música, tipo de três minutos, com introdução e tudo mais. Eu acho que faltou um detalhe, não sei aonde, faltou explicar melhor justamente a ideia do projeto, que é pra fazer pequenas composições. (Entrevista em 04/12/2014).

**Cristiano (bolsista):** Eu concordo, talvez a composição possa ser um pouco mais direcionada a certo nível, e depois ir aumentando a complexidade e depois deixar livre. Talvez seja uma outra maneira de trabalhar a composição, de forma gradual. (Entrevista em 04/12/2014).

A estruturação e a contínua prática dessa atividade foram o principal enfoque desse bolsista como possibilidade para um trabalho didático, utilizando a composição de uma maneira frequente. A partir de material restrito, com poucos acordes, uma linha melódica ou uma frase, pode-se fazer com que os alunos se acostumem a este exercício. A atividade realizada baseou-se na utilização dos materiais aprendidos durante a prática, com o repertório escolhido pelos alunos e está fundamentada na origem das práticas informais de aprendizado musical, que, por sua vez, baseiam-se na simulação mais próxima possível de como músicos populares aprendem a tocar. O formato escolhido foi retirado dessas práticas, nas quais os músicos aprendem com amigos/colegas e familiares, além de formarem grupos para tocarem um repertório que gostam.

A falta de estruturação percebida pelo bolsista na verdade aconteceu, mas já havia sido identificada por Green (2001) e é característica de uma atividade que é comumente realizada por um músico durante a sua aprendizagem de um instrumento. Assim, a proposta foi criar a oportunidade para que os alunos pudessem vivenciar esta prática de composição sem uma direção específica, pois essa é uma das possibilidades de atividade que acontece na realidade da aprendizagem de músicos populares.

Não houve a intenção de qualificar essa atividade, julgando se ela funciona ou não, e sim observar as reações dos alunos e bolsistas, procurando identificar os resultados que essa prática pode oferecer numa oficina de música.

2. Possibilidade de escrita musical, quando os bolsistas exemplificaram a música associada a desenhos gráficos, tipo de escrita comumente relacionada com a música contemporânea. Aproveitando essa explanação, foi pedido aos alunos que elaborassem uma composição associada a esse método e, em seguida, a sua apresentação para a turma;



Os bolsistas explicaram as diversas maneiras de notação musical e mostraram alguns exemplos, retirados do Youtube, de grafias alternativas de música. Os símbolos utilizados faziam referência aos quatro parâmetros sonoros discutidos, e também foram utilizadas palavras onomatopaicas que transmitem uma ideia de sons. Um deles propôs aproveitar a oportunidade, já que os alunos estavam trabalhando nas suas próprias composições e sugeriram que eles realizassem, na sala de aula, uma experiência de compor uma sequência de sons, escrevendo sua grafia com uma bula correspondente de indicação dos sons utilizados e, em seguida apresentando para os colegas.

Essa atividade procurou oferecer aos alunos uma prática com a experimentação de combinações de sons e ruídos e com a associação entre a grafia e o som. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer algumas possibilidades de escrita além da grafia tradicional na partitura ou através de letras e cifras, o que ampliou o conhecimento deles sobre o que pode ser considerado como música e como escrita musical. Desta maneira, podemos associar essa atividade à proposta de composição informal de Green (2008) mesmo que o material que foi a fonte para as composições, ou seja, músicas eruditas contemporâneas, não terem sido escolhidas pelos alunos. Essa associação pode ser identificada na liberdade dada aos alunos, durante a atividade, na escolha do tipo de grafia e seu correspondente sonoro utilizados na concepção da sua música. Consequentemente, a atividade adquiriu um carácter lúdico, tornou-se uma brincadeira na qual nas apresentações a curiosidade dos alunos estava em escutar as associações entre desenhos e sons feitas pelos colegas.

#### **6.4.5 As apresentações**

As apresentações tiveram um papel fundamental na oficina e funcionaram como um estímulo extra para os alunos. Esses momentos aconteciam sempre ao final de uma atividade, geralmente na sala principal do projeto, sendo que as apresentações maiores, nos finais do primeiro e segundo semestre, foram realizadas no palco localizado no pátio interno da escola, onde os grupos se revezavam. “Pode ser eficaz programar alguma forma de apresentação dos alunos e/ou discussões em intervalos frequentes durante as atividades da aprendizagem informal. Isso pode ser apenas um trabalho em andamento [...] ou performances maiores e mais completas” (GREEN; D'AMORE, 2012a, p. 138).

No final do primeiro semestre, a apresentação aconteceu na sala do PIBID e contou com a presença do coordenador do projeto, de alguns professores da

escola e de vários alunos que não participavam da oficina. No segundo semestre, a apresentação final fez parte das atividades da Semana da Consciência Negra\*, na qual todos os alunos participavam na preparação de trabalhos sobre o tema.

Notou-se que, em ambas as situações, os alunos ficavam nervosos e ansiosos em relação à apresentação e à presença de pessoas diferentes como público. Mas todos apresentaram suas músicas e nenhum aluno deixou de tocar. “As performances também podem levar a alguma troca de conhecimentos bem sucedida entre os alunos; pode incentivar os alunos a cogitar em apresentar-se para os colegas; e também pode gerar uma sensação de competição saudável entre os grupos” (GREEN; D'AMORE, 2012a, p. 139).

Os bolsistas observaram uma mudança de comportamento de alguns alunos após as apresentações do final do primeiro semestre e no meio do segundo semestre, quando foram apresentadas as músicas compostas pelos alunos.

**Cláudia (bolsista):** A gente pode perceber que alguns alunos saíram do PIBID depois daquela apresentação no final do primeiro semestre, as meninas, por exemplo, não voltaram mais a fazer apresentação. Eu acho talvez porque elas cantaram e alguém deve ter criticado de alguma forma, ou elas mesmo se julgaram. Eu fui dar os parabéns para a Sara e para a Mônica e elas falaram “que parabéns o que, eu cantei tudo errado, tudo desafinado...”. Então eu acho que para alguns, foi motivo de animação, mas outros desanimaram. (Entrevista em 04/12/2014).

**Cristiano (bolsista):** É, eu acho que temos que criar a cultura de fazer música, e isso é um trabalho mais a médio prazo, médio a longo prazo. (Entrevista em 04/12/2014).

As suposições levantadas pelos bolsistas foram embasadas em observações e conversas informais com os alunos. Como já citado, notou-se que um grupo de meninas não estava comparecendo com a mesma frequência à oficina, sendo que os motivos possíveis estejam relacionados com a crítica de colegas, ou até mesmo à autocrítica sobre as apresentações realizadas. Devemos salientar que todos os alunos tinham total liberdade para conversar com os bolsistas e com o professor supervisor a respeito de qualquer problema ocorrido durante as atividades. Mas

---

\* O dia da Consciência Negra é celebrado no dia 20 de novembro, data de morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares. A Semana da Consciência Negra procura fazer uma reflexão sobre a importância da cultura negra, sua atuação e formação no Brasil. Fonte: <<https://www.significadosbr.com.br/dia-da-consciencia-negra>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

nenhum aluno ou aluna comunicou formalmente qualquer problema a respeito dos colegas ou de alguns comentários sobre as atividades ou críticas.

No segundo semestre, a apresentação final aconteceu pela manhã, após o intervalo, durante a feira de ciências, no palco que fica situado no pátio principal da escola. Ficou combinado que pelo menos quatro grupos diferentes iriam se apresentar: um grupo de alunos tocando músicas cover; um grupo com composições próprias de um dos integrantes; um grupo de percussão e o grupo das meninas que apresentariam duas músicas. Foi pedido que, se possível, eles se encontrassem durante a semana para ensaiarem e ajustarem os detalhes finais nas músicas e, assim, adquirissem maior segurança na performance. Momentos antes do horário marcado para o início das apresentações, os bolsistas constataram que as meninas tinham desistido de se apresentar com a justificativa de estavam com muita vergonha de subir no palco para cantar e tocar para os colegas; e alguns alunos do grupo de percussão faltaram, inviabilizando a apresentação do mesmo, pois os arranjos ficariam comprometidos.

Dos dois grupos restantes dos meninos, os próprios alunos organizaram entre si, durante a semana, uma formação diferente daquela combinada. Eles montaram um único grupo no qual todos tocariam algumas músicas e o aluno que tinha suas músicas próprias tocaria apenas duas músicas no formato de violão e voz e contaria com apenas um colega acompanhando com outro violão. Os bolsistas ficaram surpresos quando souberam que os próprios alunos tinham tomado essa decisão. Eles se organizaram, compartilharam as músicas e ensaiaram nos horários livres para tocarem.

**Pedro (bolsista):** Eu acho que as apresentações funcionaram, acho desta forma misturada como foi, tenha sido realmente o mais importante para fechar como fechou. Eu acho que saíram grupos legais ali, sabe, que deu um resultado muito bacana assim, a gente ficou muito satisfeito de ver eles tocando no final. Eles chegaram ao final com uma noção de tocar em grupo, e isso foi muito satisfatório. (Entrevista em 11/12/2014).

Cunha (2013) comenta sobre os diferentes aspectos do envolvimento e expectativas através das práticas musicais salientando que “toda a forma de engajamento no fazer musical exige uma postura ativa, um envolvimento na ação: há quem ouça e usufrua, há quem prefira aprender, conhecer e executar, há quem desfrute com prazer recriar melodias e canções espontaneamente” (CUNHA, 2013, p. 361).

No desenrolar do projeto, observou-se que essa forma de livre participação trouxe benefícios e problemas.

Como problemas podemos destacar que a falta de frequência mais regular por parte dos alunos comprometeu o andamento de algumas atividades, como no momento do ensaio e apresentação da música escolhida para tocar, se um dos componentes faltava à oficina, os demais ficavam na dependência deste aluno para tomar decisões sobre a versão da música e concluir a atividade. O tempo demandado entre escolha da música, ensaio e apresentação foi maior do que o previsto pela equipe condutora do Projeto. Sempre que possível era reforçado, junto aos alunos, a importância da presença e participação de todos, em todas as atividades, para o bom andamento das práticas.

O aluno abaixo cita a importância das apresentações realizadas, mas salienta que, apesar de participar, não houve condições técnicas suficientes para que ele pudesse tocar e escutar aquilo que estava tocando. Essa situação pode desestimular o aluno na prática musical.

**Thiago (aluno):** O que foi muito interessante na nossa apresentação, é que eu tive que subir lá no palco e tocar, tocar entre aspas, pois eu fiquei com o violão acústico e ninguém me escutou. (Entrevista em 28/11/2014).

Quando ele menciona “... , pois eu fiquei com o violão acústico e ninguém me escutou...” confirma que a prática de compartilhar os instrumentos sempre esteve presente durante toda a oficina. Nas apresentações realizadas na sala do PIBID, a caixa amplificadora oferecida pela escola suportava somente cinco instrumentos ligados ao mesmo tempo. Deste modo, não havia meios de amplificar todos os instrumentos nos grupos com mais de cinco pessoas, e os violões eram os mais prejudicados, pois eram acústicos e com baixo volume, comprometendo o equilíbrio entre os instrumentos, quando comparados aos instrumentos elétricos como o teclado e a guitarra.

Nas apresentações no auditório e no palco externo, um equipamento extra era disponibilizado, mas, mesmo assim, dependendo da formação instrumental do grupo de alunos, não era suficiente.

Podemos entender que as apresentações tiveram valores diferentes para os alunos, de acordo com suas expectativas e propósitos, como mencionado por Cunha (2013). Alguns alunos associaram as apresentações como oportunidades

para: perderem o medo do palco; conhecerem melhor os colegas; um aprimoramento técnico necessário, já que eles estariam tocando na frente de colegas e desejariam tocar da melhor maneira possível.

#### **6.4.6 Considerações sobre o posicionamento do professor**

Um dos assuntos levantados pelos bolsistas foi a maneira mais adequada de se posicionar para o ensino, notadamente nos momentos da aula de instrumentos e da prática em grupo, na aplicação das práticas informais.

Green e D'Amore (2012a, p. 133) sugerem tópicos com as possíveis atitudes do tutor/professor para um melhor entendimento deste posicionamento: Definir a tarefa; afastar; observar; diagnosticar; orientar; sugerir; atuar como um modelo musical; adotar a perspectiva dos alunos; ajudar os alunos a alcançar os objetivos delimitados por eles

Como as oficinas estavam interligadas e os assuntos perpassavam as três etapas, os bolsistas começaram a refletir sobre a sua atuação como professores de música baseados na literatura discutida (GREEN, 2001, 2008; GREEN; D'AMORE, 2012a) para o terceiro momento, a prática em grupo. Nele havia ênfase nas práticas informais de aprendizado musical, que possui, como umas de suas características principais, o afastamento do professor para uma posição de observador e/ou consultor, quando solicitado. Esse posicionamento justificava-se devido ao fato de que as práticas informais originam-se de atividades conduzidas pelos seus praticantes, sendo muitas dessas sem a presença de um orientador. Desta forma, o aprendiz buscará as informações necessárias para tocar a música que deseja nas mais diversas fontes, que atualmente podem ser várias, como a Internet, conversa com colegas, observação de pessoas tocando em vídeo ou ao vivo, dentre outras.

Com o objetivo de adaptar essas práticas a um contexto de uma aula de música e procurando preservar suas principais características, notamos a necessidade da reflexão sobre a atuação do professor e, de forma mais específica, do seu posicionamento. Como podemos lecionar baseados nas práticas informais nas quais ou a figura do professor/instrutor não existe ou, quando há alguém ensinando, de forma geral acontece inconscientemente?

O posicionamento afastado sugere duas perspectivas interessantes:

1. A perspectiva do aluno: Uma maior autonomia para os alunos decidirem o que querem aprender, sobre um determinado tópico numa música, que mais chamou a atenção deles. Pode ser uma sequência de acordes, um *Riff*, um ritmo, um determinado som de um instrumento etc. Esse afastamento não propõe a ausência do professor, mas a presença dele para a consulta, quando necessário. Essa necessidade parte do aluno que, ao lidar com o material musical se depara com uma situação que gera uma dúvida. Neste caso, o professor pode ser consultado.
2. A perspectiva do bolsista: Ao lidar com o aluno, foi proposto aos bolsistas que assumissem uma posição semelhante e, em situação de dúvida por parte de algum aluno, eles procurassem tentar conduzi-lo até a resposta, ao invés de falar a resposta correta. Desta forma, os bolsistas procuraram elaborar outros caminhos para conduzir/explicar um tópico para o aluno, sem falar prontamente a resposta e, assim, repensar sobre a maneira como exerciam a atividade de ensino. Essa iniciativa levou os bolsistas a uma reflexão sobre como eles estavam conduzindo suas aulas e, após algumas atividades, admitiram que essa reflexão trouxe benefícios positivos que, com certeza, serão acrescentados à experiência de cada um.

**Pedro (bolsista):** Eu já tenho certa experiência como professor dando aula individual, particular. E quando o aluno estava muito no começo eu já dava a informação diretamente para ele, mas a partir do momento que ele ia desenvolvendo, eu já tinha mais ou menos uma experiência de não entregar a resposta de cara, sabe, de fazê-lo encontrar a resposta do que ele estava procurando. Porque eu acho que isso também é uma forma de aprendizado.

**Walter (bolsista):** Eu acho que foi um ganho muito grande, porque você ficando ali só como mediador, e o aluno vai chegar para você, ele já sabe o que ele quer, ele vai te perguntar, aí você vai e dá o caminho para ele, mas se você já der a resposta sem ele ver onde ele vai chegar, ele talvez não leve a sério. Eu acho que esse professor como mediador, a informação é mais valiosa, o aluno dá mais valor à informação quando você passa.

**Pedro (bolsista):** Para mim houve uma mudança, isso reforçou ainda mais a concepção que eu tinha de fazer com que o aluno fizesse a descoberta, você só está ali para direcionar.

**Pesquisador:** E aí fica um pouco mais difícil para o professor, porque além de ter que saber a resposta ele tem que saber conduzir o aluno para ele próprio encontrar a resposta. (Entrevista em 11/12/2014).

Esta maneira de ensinar, procurando mostrar o caminho para o aluno chegar até a resposta da sua dúvida, veio se somar às abordagens já aprendidas pelos bolsistas no curso de licenciatura, juntamente às experiências pessoais advindas das atividades de dar aulas em outros contextos.

Alguns bolsistas relataram certo receio e dúvidas sobre como se posicionar de forma afastada, ou o quão afastado deveriam ficar. Mas reconheceram que essa situação pode gerar oportunidades de aprendizado. Abaixo um extrato das entrevistas com os bolsistas e suas opiniões sobre este posicionamento.

**Pesquisador:** E nessa posição, na atividade de tirar música de ouvido, eu comentei com vocês que o professor tinha que ficar um pouco afastado. E dar um tempo para o aluno, para ele perceber, assim como vocês tiveram o tempo de vocês, vocês tiraram várias conclusões por conta própria.

**Cláudia (bolsista):** Eu também achei meio angustiante assim, você vê os meninos lá tentando fazer uma coisa e você está com a resposta na ponta da língua e tem que se segurar, mas era bom também porque às vezes eles chegavam a conclusões que nem a gente mesmo imaginava.

**Cristiano (bolsista):** Eu acho interessante, que ela abre oportunidades para a gente explicar outras coisas pro aluno, esclarecer uma dificuldade. Se ele tem a dúvida, ele tem o interesse. Eu acho que a dificuldade para mim é um desafio, de tentar explicar de outras maneiras com outras palavras. Muitas vezes a pergunta é respondida e a maneira como você responde à pergunta já faz com que eles compreendam. (Entrevista em 04/12/2014).

Os comentários acima ilustram bem a consciência que o bolsista adquire no ato de ter que pensar numa maneira de ensinar um tópico ao aluno utilizando outras palavras, outras formas e outros caminhos, ao invés de simplesmente oferecer a resposta. Foi salientado com os bolsistas que esse tipo de abordagem, uma vez aprendida, torna-se uma opção a mais de ensino, somando-se às abordagens que eles já dominam.

Feichas e Narita (2016) analisam dois projetos pedagógicos musicais sob a ótica das concepções nas obras de Paulo Freire (2013; 2014). As autoras apontam as semelhanças dos conceitos do educador com as concepções da aprendizagem colaborativa (RENSHAW, 2011), no projeto de oficinas de música na escola integrada em Belo Horizonte/MG, e com o modelo de aprendizagem informal (GREEN, 2008) “em diversos municípios atendidos pelo curso de Música a Distância da Universidade de Brasília” (p. 16).

Para as autoras,

o modelo baseado na aprendizagem informal, possibilita uma abordagem de ensino mais dialógica. Neste modelo, os educandos têm um papel ativo na condução de seu processo de aprendizagem e o educador tem um papel “diferente”, “afastando-se” inicialmente para observar as necessidades musicais de seus alunos e, então, fazer as intervenções necessárias (FEICHAS; NARITA, 2016, p. 28).

O papel do professor “mais afastado” na abordagem da aprendizagem informal “dá espaço para os alunos manifestarem suas “vozes”, é mais “responsivo” e problematizador do que “bancário” (FREIRE, 2014) e envolve uma atuação como modelos musicais. Para que isso seja possível, as autoras salientam que os professores “necessitam de saberes e competências como músicos e educadores” (FEICHAS; NARITA, 2016, p. 30).

O bolsista abaixo relata a sua dificuldade em relação à proposta e faz uma comparação com seu aprendizado do instrumento, quando teve aulas individuais com um professor de violão erudito. Quando tinha alguma dúvida ou tocava algum trecho de forma diferente àquela que estava escrito, o professor prontamente corrigia, mostrando o caminho a ser seguido, não dando um tempo ou espaço para o aluno pensar e refletir sobre o porquê daquela situação. Ele destaca a importância desse momento para a reflexão do que está acontecendo e, conseqüentemente, para o aprendizado. Esse bolsista teve que se esforçar para se posicionar de forma mais afastada com os alunos do projeto.

**Cássio (bolsista):** Eu achei difícil, prá mim, pelo perfil da escola onde eu aprendi, que eram mais eruditas. Lógico que eu fui tirando minhas conclusões, muito foi o direcionamento do professor, se eu tivesse fazendo alguma coisa errada, ele me corrigia. Eu não tinha o espaço de fazer errado, eu não tinha o espaço de perceber que eu estava fazendo errado e tentar de outra forma. Por isso, pelo fato de eu ter aprendido assim, que eu tenho dificuldade em relação ao projeto, por que você via ali a dificuldade, a pessoa fazendo errado e você fica angustiada e “sobe mais meio tom acima...” risos... (Entrevista em 04/12/2014).

Através desse relato, podemos perceber que a intenção do professor desse bolsista era ensinar da maneira mais correta possível. Mas, através dos enganos, podemos também aprender, e, assim, fazer com que o aluno possa refletir sobre aquilo que ele está realizando, e, a partir dessa reflexão, tentar encontrar outra forma de transpor sua dificuldade.



## **6.5 Discussão acerca das características da aprendizagem informal**

A partir dos depoimentos dos bolsistas e dos alunos sobre as ferramentas e/ou recursos utilizados quando eles começaram a aprender a tocar, incluindo aqueles que começaram na oficina de música, a maioria deles citou a utilização da Internet e de forma específica o acesso aos sites Cifraclub.com e Youtube, com como um meio de auxílio na busca por informações sobre como tocar uma música desejada.

Observando os recursos utilizados, podemos notar que a Internet foi de certa forma fundamental para o início do aprendizado no instrumento fornecendo acesso às informações e esclarecendo dúvidas acerca da execução musical. Notou-se também que mesmo com essas informações e com as possibilidades de manipulação dos vídeos, como a facilidade de assisti-los quantas vezes forem necessárias, no local e na hora mais adequadas, muitos alunos procuraram os bolsistas para a solução de dúvidas. Este fato nos leva a conclusão que os materiais acessados pelos alunos foram elaborados para um público geral e amplo, que se imagina possuidor de um conhecimento necessário para o entendimento das informações disponibilizadas. Mas, mesmo assim, essas informações não possuem um detalhamento maior que evite dúvidas nos visitantes dos sites. Não foi objetivo dessa pesquisa qualificar ou quantificar as informações oferecidas pelos sites Cifraclub ou Youtube, mas apontar para a utilização desse tipo de ferramenta como um recurso para o acesso à aprendizagem de músicas.

Devemos salientar que a opinião dos alunos está baseada na sua experiência na Internet, ou seja, eles não visitaram “todas” as páginas e/ou sites que disponibilizam assuntos relacionados ao aprendizado de músicas e/ou do instrumento. Como o número de sites é muito grande, possivelmente poderá existir algum deles que forneça informações mais detalhadas, e que, por quaisquer questões, não foram visitadas pelo aluno.

Com o advento da tecnologia, aparelhos e meios de comunicação, observamos a necessidade da atualização dos conceitos de Green (2001, 2008) acerca das características do aprendizado informal, acrescentando a possibilidade de utilização de recursos provenientes da Internet, a saber:

1. Geralmente começa com a música que os próprios aprendizes escolheram (GREEN, 2008, p. 10).

De acordo com os depoimentos, os alunos e bolsistas que aprenderam informalmente escolheram as músicas que gostariam de tocar. Essas músicas foram provenientes de diversas fontes\* e, neste caso, podemos observar que a Internet proporcionou um aumento nas possibilidades de acesso a uma grande quantidade de músicas, seja através de plataformas de compartilhamento como o 4shared.com (<https://m.4shared.com/>) ou através de sites como: Conexão Mp3 ([www.conexao.mp3.com](http://www.conexao.mp3.com)), Palco Mp3 ([www.palco.mp3.com](http://www.palco.mp3.com)), Kafta (<http://www.krafta-musicas.cc/>), Mp3Skull (<https://mp3skulls.to/>)\*\* etc.

Podemos acrescentar que, durante a elaboração deste trabalho, observou-se um crescimento da rede de *streaming*\*\*\* de vídeos e músicas nas quais podemos ter acesso a milhões de vídeos e músicas instantaneamente. Apesar da grande quantidade de músicas disponibilizadas, existe a possibilidade de não encontrar uma determinada música nessas plataformas. Nenhum aluno ou bolsista mencionou a utilização desses sites na busca por uma música desejada, mas o destaque é necessário devido à grande quantidade na oferta de músicas atualmente, o que pode influenciar na escolha e no acesso às músicas dos aprendizes das práticas informais de aprendizado musical.

2. “O principal método de aquisição de habilidades envolve a cópia de gravações de ouvido” (GREEN, 2008, p. 10), ou processo de “tirar músicas de ouvido” a partir de uma referência de áudio.

De acordo com os bolsistas e alunos, o processo de tirar músicas de ouvido é considerado difícil para uma pessoa que está no estágio inicial de aprendizado, sendo necessária certa prática ou algumas “dicas” de pessoas próximas que já

---

\* No caso dos participantes da oficina, o compartilhamento de arquivos através da conexão *Bluetooth* e o *download* de músicas da Internet foram as categorias mais citadas quando perguntados sobre como conseguem as músicas que desejam.

\*\* Nomes dos sites citados nas respostas ao questionário dos alunos – item 2.2.2 Questionário 2.

\*\*\* A tecnologia *streaming* é uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes. Por meio do serviço, é possível assistir a filmes ou escutar música sem a necessidade de fazer *download*, o que torna mais rápido o acesso aos conteúdos on-line.” Como principais fontes podemos citar os sites [www.netflix.com.br](http://www.netflix.com.br) (vídeos). Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou-na-web.html>>. Acesso em: 03 nov. 2017. Dentre os sites mais populares que oferecem músicas podemos citar: Deezer ([www.deezer.com.br](http://www.deezer.com.br)); Spotify ([www.spotify.com.br](http://www.spotify.com.br)); Soundcloud (<https://soundcloud.com/>); Google play music (<https://play.google.com/music/listen?authuser>) Fonte: <<https://www.tecmundo.com.br/software/121251-pocket-9-melhores-apps-streaming-musica.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

sabem esse processo para que o aprendiz consiga tirar algumas informações de ouvido da música que deseja.

As músicas escolhidas por eles, tanto na época do aprendizado quanto nas atividades da oficina, foram compartilhadas com os colegas no formato de CDs, via *Bluetooth* e *Whatsapp*, ou foram escutadas através da divisão dos fones de ouvido do celular ou diretamente no computador por meio do acesso a algum site de músicas, nos mais diferentes formatos oferecidos como Mp3 etc. (SILVA, 2014b).

Todos eles mencionaram que acessam a Internet na busca por informações sobre como tocar uma música e a maioria declarou que através dos sites Cifraclub.com e Youtube.com conseguem assistir a vídeos com demonstrações de pessoas tocando e/ou ensinando como tocar uma música, no formato de videoaulas (GOHN, 2003).

Devemos mencionar que há disponível no mercado uma grande quantidade de livros, *songbooks* e edições com a transcrição de músicas e/ou solos de grupos e artistas mais conhecidos, bem como aplicativos para computador e celulares que facilitam a tarefa de tirar músicas de ouvido e o aprendizado no instrumento (PAARMANN, 2016) o que amplia as opções daquela pessoa que gostaria de iniciar seu aprendizado ou aprimorar seus conhecimentos. Apesar de nenhum aluno ou bolsista ter mencionado o uso desse tipo de material na oficina de música, consideramos válida a sua referência como uma alternativa para o aprendizado, mencionando que novas pesquisas são necessárias para avaliação sobre o impacto da utilização desse material editado, bem como da tecnologia, no aprendizado informal.

Caso o aluno não encontre informações sobre como tocar a música desejada, ele poderá tentar tirar a sua música de ouvido. Como a quantidade de informações sobre como tocar está sempre aumentando na Internet, a prática de tirar músicas de ouvido como único recurso para se tocar uma música ou um trecho musical pode estar em declínio, vindo a ser utilizada como último recurso a ser empregado.

3. O aprendizado acontece de maneira individual ou com amigos através do auto aprendizado, aprendizado dirigido por pares e aprendizado em grupo (GREEN, 2008, p. 10).

Com a sua popularização, a Internet possibilitou entre outras coisas a interação de pessoas que estão fisicamente distantes (CERNEV, 2015; GOHN, 2008, WALDRON, 2012; MONTEIRO, 2013). Essa interação pode ser entendida nas seguintes situações:

- a. Desde uma simples observação de um vídeo postado no Youtube;
- b. Através de conteúdos oferecidos de graça como blogs e fóruns nos quais há a possibilidade de conversar com outras pessoas através de mensagens e e-mails;
- c. Através dos conteúdos pagos exclusivos para assinantes, no próprio Youtube ou em outros sites, onde o aprendiz pode enviar sua sugestão, opinião ou dúvida e dialogar com a pessoa proprietária da página ou site através de mensagens e/ou e-mails;
- d. Até aulas através da conexão de vídeo como no Skype\* (PAARMANN, 2016) quando o aprendiz pode conversar em tempo real com um amigo/colega, tutor ou professor que pode estar em outra cidade ou até em outro país.

Sendo assim, além da possibilidade de interação com as pessoas próximas para o esclarecimento de dúvidas, o aprendiz conta com a disponibilidade de contato, através da Internet, com várias pessoas de outros bairros, outras cidades e em outros estados. Caso ele possua um entendimento na língua inglesa, ele poderá entrar em contato com pessoas de outros países ampliando exponencialmente as possibilidades de interação para fins de um aprendizado musical.

4. “Habilidades e conhecimentos tendem a ser assimilados de forma confusa, aleatória, idiossincrática e holística – partindo do todo, e com exemplos musicais retirados do ‘mundo real’” (GREEN, 2008, p. 10).

Os alunos e bolsistas declararam que, no momento do seu aprendizado, buscavam informações nos lugares acessíveis e com os recursos disponíveis sobre como tocar uma música que eles desejavam. Desta forma, eles sempre tinham como ponto de partida uma música que eles tinham escutado, gostado e que foi retirada de um repertório conhecido e reconhecido, ou seja, partiam da música como um todo, de modo semelhante descrito por Green (2008). Neste caso, a

---

\* Disponível em: <<https://www.skype.com/pt-br/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Internet ampliou o acesso a uma grande quantidade de músicas disponibilizadas e de materiais com informações sobre como tocar um determinado instrumento, fazendo com que o aprendiz tenha mais opções para escutar, escolher e aprender.

5. “Envolve uma profunda integração entre escuta, performance, improvisação e composição em todo o processo de aprendizagem” (GREEN, 2008, p. 10).

No aprendizado musical dos alunos e bolsistas, observou-se uma integração entre os processos de escuta, performance, improvisação e composição, segundo a descrição de Green (2008) e, de acordo com os depoimentos, durante a aprendizagem, esses processos alternavam-se de maneira que em determinados momentos predominava a escuta, em outros a performance e assim sucessivamente.

O que chamou a atenção foi a observação feita pelo bolsista Walter, na qual ele compara a época em que estava aprendendo a tocar e frequentava o colégio com a realidade os alunos da oficina de música do PIBID na escola pública.

**Walter (bolsista):** Quando eu era mais novo era a mesma coisa, levava o violão para a escola e coisa e tal, só que a diferença é que eu não tinha o incentivo, essa escola tem o PIBID. Eu lembro que o único festival de bandas que teve lá na minha escola em 2005, nós, os alunos, que organizamos tudo, desde o projeto, o aluguel do som, permissão da diretoria, venda de ingressos de sala em sala, a gente pegou as mesas da cantina pra fazer de palco e a gente fez o evento na quadra.

**Walter (bolsista):** Nós fizemos o show e tinha umas dez bandas de alunos que se apresentaram, tinha muitas bandas naquela escola. Hoje aqui na escola os meninos têm esse incentivo do projeto (PIBID), mas na minha época a quantidade de pessoas interessadas era muito maior.

**Pesquisador:** Dez anos atrás, eu acho que as bandas mineiras que estavam mais em evidência eram o Skank e o Jota Quest.

**Pedro (bolsista):** E tinha muita banda de Pop Rock de Belo Horizonte, de Minas que estavam explodindo por aí.

**Walter (bolsista):** Naquela época, gente ligava a MTV e a gente via mais bandas mesmo. Hoje em dia é o artista Pop, cantando, o artista de Rap etc.

**Pesquisador:** A impressão que a gente tem é que hoje em dia aparecem poucas bandas novas e as mais antigas continuam tocando.

**Walter (bolsista):** E eu acho que isso influencia muito, diretamente e fazendo um paralelo da pouca quantidade de alunos presentes na oficina e na última apresentação que eu vi na escola apesar do projeto, é que na época em que eu

estudava, há uns anos atrás, chegava a ter quatro vezes mais alunos interessados em fazer essas coisas. (Entrevista em 11/12/2014).

O bolsista destaca que, em sua opinião, comparando sua experiência de colégio e a oficina de música foi que, hoje em dia, houve uma diminuição no interesse por parte dos alunos em formar um grupo e/ou bandas e participar de atividades musicais. No caso da formação de grupos, podemos comentar que a falta de novos grupos como referências e a valorização dos artistas individuais podem ser fatores desestimulantes para os alunos, ou como os bolsistas comentaram que “Hoje em dia é o artista Pop, cantando, o artista de Rap etc.”, mas não possuímos dados que confirmem essa suposição. O fato é que os alunos gostaram de tocar em grupo durante todas as atividades realizadas na oficina, mas não foi demonstrado por eles um desejo de formar um grupo com os colegas para tocar as músicas que gostam. Novas pesquisas são necessárias para levantar se este desinteresse na prática e no aprendizado musical está presente em outras escolas, além do levantamento das possíveis razões para o desânimo na formação de grupos entre colegas.