

Fernando Macedo Rodrigues

***Oficina de música
na escola pública***
possibilidades pedagógicas

editora



Oficina de música na escola pública

possibilidades pedagógicas

Fernando Macedo Rodrigues

editora



Belo Horizonte 2020

Universidade do Estado de Minas Gerais | UEMG

Lavínia Rosa Rodrigues *Reitora*

Thiago Torres Costa Pereira *Vice-reitor*

Raoni Bonato da Rocha *Chefe de Gabinete*

Fernando A. F. Sette P. Júnior *Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças*

Magda Lúcia Chamon *Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação*

Michelle Gonçalves Rodrigues *Pró-reitora de Ensino*

Moacyr Laterza Filho *Pró-reitor de Extensão*

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais | EdUEMG

CONSELHO EDITORIAL

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG

Flaviane de Magalhães Barros | PUC Minas

Fuad Kyrillos Neto | UFSJ

Helena Lopes da Silva | UFMG

Amanda Tolomelli Brescia | UEMG

José Márcio Pinto de Moura Barros | UEMG – PUC Minas

Ana Lúcia Almeida Gazzola | UFMG

Thiago Torres Costa Pereira *Editor-chefe*

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto *Coordenação*

R696 Rodrigues, Fernando Macedo.
Oficina de música na escola pública [recurso eletrônico] :
possibilidades pedagógicas / Fernando Macedo Rodrigues. – Dados
eletrônicos. - Belo Horizonte : EdUEMG, 2020.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: <<http://eduemg.uemg.br/catalogo>>

ISBN: 978-65-86832-00-6

1. Música - Instrução e estudo. 2. Musicologia. I. Rodrigues,
Fernando Macedo. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III.
Título.

CDU 78:37

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099

EXPEDIENTE

Estúdio do Texto e Isabella Moreira da Mata *Revisão*

Ana Júlia de Souza Oliveira *Capa e projeto gráfico*

Direitos desta edição reservados à EdUEMG

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar,

Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG. CEP: 31630-900

(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | eduemg.uemg.br



Dedico este livro ao meu filho Luiz Antônio Rodrigues (*in memoriam*), que, por 25 anos, trouxe alegria e muita luz para minha vida e, especialmente, à minha esposa Edilene Rodrigues (*in memoriam*), que nos últimos 37 anos foi minha eterna companheira. Sem a sua presença eu não teria chegado até aqui. Obrigado por tudo.

Agradecimentos

À minha esposa, Edilene Rodrigues, e aos meus filhos, Luiz Antônio Rodrigues e Ana Tereza Rodrigues, pela presença em todos os momentos.

À minha mãe, Marlene Rodrigues, e ao meu irmão, Marcos Luiz Rodrigues, pelo apoio constante.

À minha orientadora e amiga, Prof^ª. Dra. Heloísa Feichas (Escola de Música/UFMG), pela paciência, dedicação, confiança e competência com que me conduziu durante o doutorado.

À diretora da escola estadual, Prof^ª. Alessandra Umbelino, e ao Prof. Daniel Guimarães, que abriram as portas da instituição para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos bolsistas do PIBID, alunos do curso de licenciatura em Música com habilitação em Instrumento e Canto da Escola de Música da UEMG, pela colaboração e participação.

A todos os alunos e alunas da escola estadual que frequentaram a oficina de música e contribuíram com seus preciosos depoimentos.

Ao Programa de Pós-graduação da Escola de Música da UFMG pelo apoio e assistência.

Agradeço à FAPEMIG e à UEMG pela bolsa de estudos concedida através do programa PCRH.

Agradeço à Pró-reitoria de Extensão – PROEX/UEMG e a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG/UEMG e à Editora UEMG pela oportunidade de publicação deste livro através do Edital nº2/2018.

Agradeço a Deus por eu ter atravessado este caminho nem sempre fácil, muitas vezes cheio de obstáculos que eu considerava intransponíveis, mas que com Sua graça pude concluir mais esta etapa.

Pontuar música na educação é defender a necessidade da sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão.

ZAMPRONHA

Prefácio

Oficina de música na escola pública: possibilidades pedagógicas

HELOISA FEICHAS

Aceitar o convite para escrever o prefácio deste livro se tornou uma possibilidade de refletir sobre temáticas da Sociologia da Educação Musical no Brasil nos últimos anos. Pensar sobre perspectivas sociológicas para a educação musical é um exercício fundamental para o desenvolvimento de nossa humanidade. O momento extremamente turbulento em que vivemos exige de nós um aprofundamento sobre o papel da educação, suas pedagogias, seus referenciais teóricos, suas práticas em diferentes contextos e reflexões sobre os resultados. Exige de nós um olhar múltiplo, conscientes de nossa diversidade cultural e de todos os desafios relacionados a essa diversidade na qual estamos inseridos. A Sociologia da Educação Musical nos fornece lentes e ferramentas analíticas para nossas investigações e, sobretudo, nos ajuda a “estranhar o familiar”.

Nas duas últimas décadas, a Sociologia da Educação Musical Brasileira tem crescido bastante com aumento de pesquisas em temas importantes para a sociedade: questões de gênero e educação, inclusão e justiça social, educação musical em projetos sociais, música e mídia, música na escola regular, processos de aprendizagem musical, dentre outros. Essas pesquisas reforçam também as possibilidades de interação com outras áreas, como etnomusicologia, antropologia, estudos culturais, psicologia social e outras afins, fortalecendo conceitos e ampliando as temáticas das sociedades. Dessa forma, a Sociologia da Educação Musical se consolida como área de conhecimento extremamente importante para o entendimento de nossas relações cotidianas com a música e de como

essas relações são construídas e perpetuadas. Ao levantarmos perguntas com o viés sociológico, teremos condições de avançar na compreensão dessas relações sociais, tendo consciência delas para realizar as transformações necessárias para o avanço de nossa sociedade. Essa é uma das funções da pesquisa nas ciências sociais. Entender o contexto para transformá-lo e não aceitá-lo como algo imutável. Sendo assim, é fundamental, para a formação de todos os professores de música, a compreensão de conceitos básicos da sociologia e das áreas próximas das ciências humanas.

Este livro – **Oficina de música numa escola pública: possibilidades pedagógicas** – traz importantes contribuições para a Sociologia da Educação Musical: elucida conceitos importantes sobre processos de aprendizagem musical, tais como aprendizagem formal, não formal e informal, tecendo uma sólida base teórica para discutir esses processos na escola. O livro apresenta uma pesquisa ampla e profunda sobre processos de aprendizagem de vários atores numa escola pública de Belo Horizonte: bolsistas do Projeto PIBID (alunos de licenciatura) que ministraram oficinas de música para adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte. São, portanto, várias perspectivas analíticas, pois o autor nos convida a vários olhares para os processos de aprendizagem. Ora veremos a perspectiva dos bolsistas, professores em formação, com uma grande oportunidade de mergulharem na realidade da educação brasileira com todos os seus desafios e potencialidades; ora assistiremos às cenas descritas e analisadas dos adolescentes aprendizes de música no seu contraturno escolar. Veremos assim, um belo contraponto de ambos os grupos envolvidos na mesma teia rica de possibilidades para crescimento musical, artístico, pedagógico e, sobretudo, humano. Nessa polifonia dos vários atores, surgem temas importantes para compreensão de pedagogias possíveis na nossa educação atual brasileira.

A pesquisa mostra pedagogias alternativas para a realidade da escola, como a aprendizagem colaborativa e as práticas informais de aprendizagem. Tudo isso com o pano de fundo do Projeto PIBID, uma conquista relevante nas políticas de incentivo à formação de professores. Projetos dessa natureza têm a vocação de aproximar a universidade e a escola, abrindo portas para que universitários em processo de formação profissional vivenciem e sintam profundamente a realidade sofrida dos alunos de ensino médio de uma escola pública. Fernando faz um retrato claro dessa realidade sociocultural descrevendo, detalhadamente, o cenário da pesquisa.

No entrelaçamento de todos os atores da pesquisa, fica evidente a riqueza no aprendizado dos bolsistas em vários aspectos: ao trabalharem coletivamente nas preparações e avaliações das atividades das oficinas, tiveram que desenvolver várias habilidades e conhecimentos, tanto no nível musical quanto em questões de relações interpessoais. Ao trabalharem com os alunos da escola, lidaram com imprevisibilidades, tendo que desenvolver soluções criativas para problemas diários, aprofundando, também, o aprendizado humano. Do ponto de vista dos alunos da escola, as oficinas proporcionaram vários níveis de aprendizagem musical, principalmente na ampliação das escutas. Essas oficinas foram ampliadas no sentido de escutarem novos estilos musicais não habituais e de aprenderem a escutar uns aos outros ao fazerem música coletivamente.

Criar possibilidades na escola pública para aprendizagem colaborativa e para as práticas informais de aprendizagem é um desafio grande, pois tanto a formação dos professores quanto os processos pedagógicos tradicionais legitimados na escola são baseados em outros conceitos. Daí a riqueza dessa pesquisa que mostra um projeto, utilizando pedagogias alternativas, que foi realizado com sucesso, transformando, com certeza, as vidas dos envolvidos. Acredito fortemente que a transformação tenha sido em níveis muito maiores do que a leitura do livro possa nos contar. Lembrando dos ensinamentos do grande filósofo e educador Paulo Freire, acredito no poder transformador da educação feita com seriedade, comprometimento, alegria, curiosidade e paixão. Acredito que todos que passaram por essa experiência pedagógica, inclusive o autor desse livro, tenham levado para a vida lições de humanidade. Acredito que toda ação pedagógica é humanizadora, e, mais do que nunca, precisamos disso no mundo. Assumirmo-nos como seres humanos inteiros e capazes de aprendermos colaborativamente e criativamente.

Sumário

1 Introdução 13

Relato pessoal 14

O trabalho como músico acompanhante 17

Interesse pela pesquisa 19

A experiência na escola particular de música 20

O início da pesquisa sobre o tema 21

2 Procedimentos metodológicos 28

2.1 Coleta e análise de dados 29

3 O Projeto PIBID/ESMU/UEMG e a Escola Estadual 33

3.1 Estrutura do Projeto PIBID/LIM – Oficina de música 36

3.2 O campo de pesquisa: a Escola Estadual 38

3.3 Perfil dos alunos da escola 38

3.4 Perfil dos bolsistas 42

4 Referenciais teóricos 45

4.1 Aprendizagem formal 45

4.2 Aprendizagem não formal 46

4.3 Aprendizagem informal 47

4.4 Semelhanças e diferenças entre as modalidades de aprendizagem 49

5 O ensino coletivo e a aprendizagem colaborativa na oficina de música	58
5.1 Integração e socialização	60
5.1.1 As práticas musicais no 1º momento da oficina	61
5.1.2 Organização das dinâmicas no segundo semestre	65
5.2 O instrumento: o contato, o acesso e a escolha	68
5.3 A aula de instrumentos e a importância do professor	73
5.4 A aprendizagem colaborativa	78
5.5 Atuação dos bolsistas: ensinando e aprendendo	81
5.6 Interação e motivação	84
6 As práticas informais nas oficinas do PIBID	91
6.1 O início do aprendizado musical	91
6.2 A influência de pessoas próximas	93
6.3 A Internet e outras tecnologias	98
6.3.1 Materiais em formato de vídeo	102
6.3.2 Cifraclub	104
6.3.3 Youtube	108
6.4 Prática em conjunto – 3º momento da oficina	110
6.4.1 A divisão dos grupos	111
6.4.2 A escolha das músicas	114
6.4.3 Copiar músicas de gravações	118
6.4.4 A composição	125
6.4.5 As apresentações	131
6.4.6 Considerações sobre o posicionamento do professor	135
6.5 Discussão acerca das características da aprendizagem informal	139
7 Conclusão	145
Referências	152

1

Introdução

Este livro é um resumo do estudo*, execução e observação das práticas informais de aprendizagem musical em uma oficina de música numa escola estadual de ensino médio da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, no ano de 2014.

O entendimento dos processos de aprendizagem musical em ambientes extra-curriculares vem, há tempos, despertando o interesse de pesquisadores da área. Nosso intuito, na pesquisa, foi conhecer a articulação das práticas informais como processo, seus procedimentos e inter-relações, visando um melhor entendimento das possibilidades de sua aplicação. Utilizando o viés da Sociologia Musical, conjuntamente com a utilização de algumas técnicas de coleta de dados, como observação participante, questionários, entrevistas, vídeos e análise documental, pudemos descrever os desdobramentos da adaptação e aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na citada oficina.

A pesquisa contou com a participação de alunos/licenciandos nas oficinas de música dentro do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) a partir da parceria da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC) e Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). Essa pesquisa foi financiada através de uma bolsa de estudos para o doutorado fornecida pela Fapemig (Fundação de amparo à pesquisa

* RODRIGUES, Fernando M. As “práticas informais” e o “aprendizado não formal” na oficina de música do projeto PIBID/ESMU/UEMG. Tese de Doutorado. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018, 255p.

do Estado de Minas Gerais) através do convênio UEMG/PCRH (Programa de Capacitação de Recursos Humanos).

A jornada de todo processo foi, aqui organizada, da seguinte forma: na introdução, é apresentado um breve relato da trajetória pessoal deste pesquisador, com as primeiras ideias sobre a proposição da tese, seu percurso profissional e pesquisas afins. É importante levar em consideração esta vivência prática e teórica a respeito do tema, pois é inegável sua influência no olhar e na compreensão dos assuntos discutidos.

As demais etapas da pesquisa, intercorrências e resultados, seguem o seguinte roteiro: além da explicitação dos objetivos, justificativas e métodos utilizados, temos a oportunidade de conhecer um pouco melhor o PIBID, projeto de incentivo à docência, aplicado a realidade de jovens alunos de uma escola estadual de ensino médio em Belo Horizonte, MG.

Depois somos convidados a mergulhar no universo, às vezes difuso, dos conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal, principal objeto deste estudo e fundamentais ao bom entendimento dos processos aqui descritos. Um razoável retrato da realidade dos jovens docentes do curso de licenciatura em Música da UEMG, que, na época, se preparavam para o definitivo ingresso no mundo do ensino musical, também é fruto dos esforços envolvidos nessa pesquisa. Outras boas surpresas foram as proporções tomadas pelo ensino coletivo e a prática colaborativa, no decorrer das atividades. O aprendizado em conjunto, a interação/motivação dos participantes e a improvisação também foram identificados como elementos positivos que permeiam o aprendizado do instrumento.

Finalmente, após realizado todo o trabalho, e com base/comparação às ricas pesquisas dos teóricos anteriores, é avaliada a possibilidade de adaptação e validação das práticas informais e não formais, aliadas à tecnologia/Internet (outro assunto não previsto que “brotou” espontaneamente da realidade musical dos jovens alunos) no ensino musical.

Relato pessoal

Numa manhã de 1994, a aula tinha começado cedo, como sempre acontecia no edifício do Conservatório de Música de Minas Gerais que, naquela época, era situado na área central de Belo Horizonte (coincidentalmente localizado defronte ao Palácio das Artes, importante instituição artística da cidade). A turma do

curso de bacharelado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estava assistindo mais uma aula da disciplina Harmonia. Alguns alunos estavam acordados, outros sonolentos, mas todos se esforçavam para escutar atentamente as orientações do professor sobre o próximo exercício a ser feito. Eu era um desses alunos.

As instruções foram dadas: os alunos deveriam escutar a sequência de acordes que o professor iria executar ao piano e, em seguida, escrever a mesma sequência, no formato de cifras, numa folha de papel pautado a ser entregue no final da aula.

Os exercícios propostos eram extraídos de uma versão em espanhol do livro Harmonia, de Arnold Schoenberg, principal referência da disciplina, sendo que, até aquele momento, não havia uma edição impressa desta obra em português, o que só viria a acontecer alguns anos mais tarde.

A sequência de sete ou oito acordes foi tocada e o professor, além da primeira vez, repetiu mais duas vezes a mesma progressão. Entre uma repetição e outra, era enfatizado que o mais importante nesta atividade não era perceber o ritmo que os acordes foram tocados, mas sim a relação entre estes acordes, acrescentando que os mesmos deveriam ser escritos utilizando as cifras que os simbolizavam. Após a sequência de repetições, os alunos tiveram mais alguns minutos para a finalização do exercício e o professor recolheu os trabalhos feitos.

No intervalo das aulas, um grupo de alunos comentava sobre a dificuldade do exercício e alguns deles apresentavam um estado de preocupação real, alegando não entenderem a disciplina ou terem dificuldade em identificar a relação dos acordes. Chegavam ao ponto de questionar se tinham algum problema físico ou alguma disfunção na audição, tecendo comentários do tipo: *Eu não tenho ouvido para isso...* ou *Meu ouvido não é bom o suficiente para escutar estes acordes...*, ou simplesmente *Eu não consigo escutar o que ele está pedindo...*

Esta turma era composta por aproximadamente 30 alunos, e possuía algumas características particulares. Em relação à idade, havia uma divisão clara: alguns mais jovens, de 18, 19 e 20 anos, recém saídos do 2º grau e que ingressaram diretamente no curso superior de Música, e uma outra turma de alunos mais velhos, com idade a partir de 24, 25 anos em diante. Ambos grupos já possuíam algumas experiências com o aprendizado musical e/ou atuação profissional em

música, e alguns deles experimentaram também outros cursos superiores em outras áreas do conhecimento.

Outra característica destacada era a diversidade de instrumentos tocados pelos alunos: alguns melódicos (como flauta, violino, violoncelo e oboé); e outros harmônicos (piano, violão e harpa). Obviamente, os alunos de instrumentos harmônicos tinham maior facilidade na disciplina Harmonia, e, em particular, nos exercícios, pois possuíam mais prática com acordes, encadeamentos, condução de vozes entre os acordes etc. Essas atividades, quando executadas de maneira consciente, ajudam bastante. Isso era o que possivelmente faltava para os alunos de instrumentos melódicos, pois os mesmos tinham pouca experiência no trato com a harmonia de suas peças, se ocupando, na maior parte do tempo, com o aprimoramento técnico da execução, em detrimento do entendimento e da análise da harmonia, que ficava em segundo plano. Obviamente, haviam exceções em ambos os grupos.

Uma particularidade da turma que chamou a atenção foi a formação musical dos alunos antes do curso universitário. Alguns tiveram uma aprendizagem essencialmente clássica, em escolas especializadas ou aulas particulares; outros aprenderam através do contato com a música popular, e havia um grupo misto que possuía experiências com a música clássica e popular. Havia aqueles que atuavam profissionalmente como músicos, dando aulas, tocando em pequenas orquestras ou trabalhando em diversas bandas, nas mais diferentes formações. Especialmente este último grupo, dos alunos que trabalhavam com música popular (juntamente com alguns pianistas e poucos alunos de instrumentos melódicos), eram os que realizavam a atividade proposta pelo exercício de Harmonia com maior e melhor fluência. Era como se esses alunos já tivessem feito, em algum momento da sua prática musical anterior, exercícios semelhantes àqueles propostos pelo professor.

Eu me enquadrava no perfil de violonista, que entrou no curso de graduação aos 25 anos, tendo na minha formação, principalmente, a experiência de tocar em grupos de música popular. Inicialmente, meu aprendizado foi caracterizado pelo exercício das práticas informais de aprendizado musical, onde eu tentava tocar as músicas que gostava, com amigos e colegas, em grupos de jovens e pequenas bandas no bairro onde morava. O aprendizado acontecia onde e quando era possível, utilizando o material disponível e sempre buscando aprender mais. Esta experiência anterior, mesmo que de maneira inconsciente, viria a me ajudar sobremaneira em algumas disciplinas no curso superior, como Harmonia,

Percepção e Instrumento. Importante ressaltar que, antes de começar o curso de bacharelado em Violão, fiz dois anos de aulas de Instrumento e Percepção no curso de Formação Musical, oferecido à comunidade pela Escola de Música da UFMG, o que também me auxiliou nos estudos no curso superior de Música.

Nas aulas de Instrumento oferecidas no curso de bacharelado, havia um repertório previamente selecionado pelo professor, de acordo com o nível técnico do aluno, que deveria ser estudado e executado no final de cada semestre, para aprovação. Nas aulas de Percepção, trabalhavam-se principalmente solfejos e ditados rítmicos, melódicos, harmônicos, e as avaliações eram realizadas durante e no final de cada semestre letivo.

O trabalho como músico acompanhante

Quanto à música popular, trabalhei como violonista e guitarrista em diversos grupos. Lidei com materiais escritos em diferentes formatos, desde cifras com a letra das músicas escritas à mão em folhas de cadernos, tablaturas, partituras, partituras com a letra da música etc., até materiais que mesclavam cifras e partituras. O aprendizado deste material era feito através de livros e revistas disponíveis no mercado. Inicialmente por conta própria, através de sugestão de colegas, e, posteriormente, através de aulas particulares.

Quanto à prática musical, geralmente havia convites para participar de apresentações em grupos que tocavam músicas de compositores/intérpretes consagrados, como Beatles, Carpenters, Caetano Veloso, Gilberto Gil etc. Nesta situação, era importante preservar as características originais das músicas, como os arranjos e solos. Outra possibilidade de atuação era como músico convidado para apresentações musicais, nas quais o cantor principal era também o compositor de todas as músicas, e, às vezes, também tocava algum instrumento, como violão. Estes músicos tinham uma formação bem variada, mas, na sua maioria, aprenderam a tocar praticando em bares, festas e shows. Eles geralmente entregavam o material de áudio a ser tocado nos shows em fitas cassetes, discos de vinil, ou mais recentemente, em CDs. Juntamente com esse material, alguns deles apresentavam algumas anotações ou cifras de suas músicas; outros não.

De acordo com o tipo de proposta musical a ser desenvolvida, era necessário “tirar” esses detalhes “de ouvido”, pois não havia, naquela época, nenhum veículo que oferecesse informações sobre a correta execução de determinadas músicas, seu ritmo, acordes e solos, como acontece hoje através da Internet,

nos mais diferentes canais e sites. Os músicos trocavam ideias sobre qual seria a melhor maneira de tirar essas músicas de ouvido ou sobre como tocar os trechos mais difíceis.

Os recursos tecnológicos mais populares à disposição eram gravadores de fita cassete, rádios, toca-discos e aparelhos de som que traziam estes três dispositivos num mesmo aparelho, os chamados “3 em 1”. E, em nenhum deles, havia a possibilidade de se manipular o material sonoro, como recortar ou isolar um pequeno trecho para ser repetido, alterar o andamento sem alterar a afinação da música etc., o que é bem simples nos dias de hoje com a ajuda de um computador. A alternativa mais utilizada era gravar a música desejada numa fita cassete para poder repetir à vontade no toca-fitas. Outra maneira, um pouco mais trabalhosa, era reduzir a rotação do toca-discos, que normalmente era de 33 rpm (rotações por minuto) para 16 rpm e gravar este material em fita cassete para ser repetido. Só que, desta forma, o áudio ficava alterado, distorcido, pois os discos eram formatados para 33 rpm, e ficava mais difícil de escutar e entender o que estava acontecendo na música. Por isso, eu utilizava esta prática apenas em pequenos trechos, na tentativa de identificar uma passagem ou algumas notas de uma determinada frase musical.

Outro material disponível para a consulta eram as revistas com cifras, muito populares na época. Elas traziam as cifras acima das letras das músicas e algumas mostravam também gráficos das posições dos acordes a serem tocados. Este modelo sugeria que, se você conhecesse a música, seria facilitado o entendimento do momento exato em que um determinado acorde deveria ser tocado, e, assim, a execução ficaria parecida com sua versão de referência. Não havia nenhuma informação ou sugestão sobre o ritmo a ser tocado, e, caso você não conhecesse previamente a música, seria praticamente impossível sua execução utilizando somente este recurso.

Havia, portanto, todo um trabalho de colher o máximo de informações possíveis sobre uma música, “tirá-la de ouvido”, e, dependendo da complexidade, fazer a notação das cifras dos acordes, da partitura dos solos ou temas a serem executados (geralmente, num grupo de músicos que acompanha um cantor, esta atividade é feita pelo músico que possui maior habilidade nesta escrita). A partir do momento que o material estava pronto, era compartilhado com demais membros do grupo, para que todos tocassem as músicas a partir de uma mesma notação. Toda elaboração do material era sempre conferida e discutida com o próprio compositor de forma a respeitar a ideia original da sua obra.

É interessante observar que, além do material escrito, os diálogos com cada compositor eram muito peculiares. Alguns tinham conhecimentos sobre acordes e ritmos, o que facilitava a troca de informações sobre “o quê”, “como” e “quando” tocar. Outros não tiveram a oportunidade deste aprendizado e, nestes casos, os diálogos eram ilustrados pela observação do compositor tocando ou tentando demonstrar os detalhes, numa mistura de gestos, palavras e sons, onde os músicos procuravam apreender sua intenção.

Com o passar do tempo e após a experiência de tocar com diversos compositores em situações variadas, o músico acompanhante acabava aprendendo um variado vocabulário particular e peculiar, e que viria a ser útil em eventos semelhantes.

O ritmo de trabalho era intenso, pois, a partir do momento que você tocava com outros músicos, começava a ser conhecido pelos colegas e, conseqüentemente, outros convites surgiam. Além disso, não era incomum encontrar músicos que estavam tocando frequentemente com dois, três ou mais artistas. Ao ficar conhecido como músico acompanhante, o profissional era também chamado para substituir colegas nos trabalhos que eles, por algum motivo, não podiam comparecer, ampliando seu campo de atuação. Assim se configurava uma rede de contatos de profissionais que desenvolviam este trabalho e tocavam regularmente de duas a três vezes por semana durante vários anos. Houve momentos que toquei numa Big Band de formação tradicional num dia, com um grupo de rock com músicas autorais noutra e depois, no dia seguinte, com outra banda, com um repertório de músicas populares conhecidas.

Em todas as situações descritas acima, podemos notar diversos momentos de aprendizagem musical, alguns de fácil percepção e identificáveis, outros não tão facilmente considerados ou percebidos como tais.

Interesse pela pesquisa

Voltando à turma do Conservatório, a minha curiosidade quanto às diferentes posturas dos alunos em relação às aulas de Harmonia me fizeram refletir sobre a possibilidade de:

- a. O conhecimento adquirido durante anos trabalhando profissionalmente com a música popular poderia ser considerado um aprendizado, não só prático, mas também teórico?

- b. Este aprendizado poderia ser identificado? Nomeado?
- c. Este aprendizado poderia, de alguma forma, me ajudar nas atividades nas aulas de Harmonia e em outras disciplinas?
- d. Em caso positivo, poderia este aprendizado ser sistematizado e utilizado na aprendizagem musical?

Estas reflexões começaram realmente a me intrigar e despertar meu interesse. Nesta altura, além de atuar como músico profissional, já ministrava aulas de violão popular, erudito e guitarra numa escola de música particular. Atuando como professor, comecei a pensar sobre as possibilidades de transformar o que tinha aprendido em algum tipo de material ou informação que pudesse ser utilizado para o auxílio na aprendizagem dos meus alunos e de outras pessoas.

A experiência na escola particular de música

Na escola de música particular onde lecionava, ocorreu um fato interessante: certo dia um aluno comentou que estava desanimado com a metodologia adotada. O coordenador didático havia elaborado métodos de violão popular, guitarra, baixo elétrico, bateria, teclado e canto, com o auxílio dos professores correspondentes. Cada método era acompanhado de um CD com material de apoio a ser trabalhado em cada lição. As faixas de áudio foram gravadas pelos professores no estúdio da escola. Foram elaboradas faixas com bases harmônicas para os instrumentos citados, com o objetivo de oferecer um material de áudio em que o aluno tivesse a oportunidade de “tocar junto” com uma banda. O Método de Violão Popular e Guitarra tinha 18 lições que correspondiam ao número de aulas de cada semestre. Cada lição trazia um material teórico, com explicações sobre a atividade a ser desenvolvida, e uma etapa prática, em que o aluno poderia escutar e tocar, utilizando a faixa correspondente à cada lição. O detalhe era que o material de áudio oferecido, apesar de ser de alta qualidade, não correspondia aos estilos escutados pelos alunos, além do que, como todos os métodos de aprendizagem de instrumento, apresentava limitações. Na verdade, seria impossível elaborar um material que pudesse abranger todos os estilos escutados pelos alunos, que eram, na sua grande maioria, adolescentes da década de 1990.

Tomei a iniciativa de pedir ao aluno que estava desanimado que trouxesse uma música que ele gostava para que pudéssemos tentar tocar. Inicialmente, receei

ter cometido um erro, pois havia certo risco em tentar “tirar de ouvido” músicas que eu não conhecia, ao vivo, durante uma aula, e na presença do aluno. Mas deixei claro que seria uma tentativa e na certeza de que algum acorde, ritmo, ou trecho do solo eu conseguiria tirar, passando depois para o aluno.

A experiência deu certo. Ao tirar um trecho de uma música, mostrando em seguida para o aluno como fazer, deixou-o estimulado com a possibilidade de tocar junto com seu artista preferido. Procurei relacionar o material trazido com as informações contidas no método da escola, evidenciando esta relação para ele, como ao tirar um trecho de um solo, mostrei que ele havia sido elaborado com base na escala maior, destacando também a importância da prática dos exercícios técnicos sugeridos no Método, para que ele desenvolvesse sua habilidade no instrumento. Ao fazer essa associação, esse aluno passou a ver o material didático com outros olhos, pois passou a compreender seu propósito e importância. Repeti esse procedimento com outros alunos, que trouxeram músicas nos mais diversos estilos. Constatei que alguns trechos eram mais difíceis de tirar e precisariam de mais tempo, por exemplo, alguns solos de grupos de *heavy-metal*. Mas sempre conseguia tirar alguma sequência de acorde ou outra informação da música. Logo percebi que era importante o aluno sair da aula com um material que ele estivesse familiarizado e que pudesse praticar durante a semana. Assim, procurei alternar as lições do Método com atividades de “tirar músicas” e, em consequência, a evasão dos alunos sob minha responsabilidade diminuiu significativamente.

A partir dessa abordagem, vislumbrei a possibilidade de fazer associações entre o produto musical que o aluno estava familiarizado com o material teórico disponibilizado pela escola, explicando algumas relações entre músicas, tonalidades, acordes e/ou solos, exercícios técnicos, escalas e acordes, conseguindo despertar a atenção dele para esse tipo de conhecimento. Como consequência, o aluno demonstrava um maior interesse pelas informações e pelas associações possíveis com as músicas de sua preferência.

A partir desses resultados, vislumbrei possibilidade de utilizar este tipo de aprendizado como meu objeto de pesquisa acadêmica.

O início da pesquisa sobre o tema

Após o término do curso de bacharelado (no qual presenciei os fatos narrados), ingressei no curso de Especialização em Música oferecido pela Escola de Música

da UFMG, havendo a necessidade da escolha de um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir da minha curiosidade e interesse sobre o tipo de aprendizado musical que eu tinha experimentado enquanto aluno (e também depois, através das experiências enquanto professor na escola de música particular), percebi que este poderia ser um tema interessante a ser pesquisado. Naquela altura não havia certeza sobre a viabilidade da pesquisa ou mesmo se existiam outros trabalhos relacionados a este assunto.

Ao iniciar meu trabalho, constatei que já haviam pesquisas em andamento e/ou publicações sobre esse tópico, e que esse tipo de aprendizagem era nomeado de “aprendizagem informal” ou “auto aprendizagem” (GOHN, 2003; SANTOS, 1986).

O trabalho final do curso de Especialização, intitulado “Uma abordagem diferenciada da iniciação musical: processos de aprendizagem de violão e guitarra em contextos de transmissão musical não-formais” (RODRIGUES, 2004), foi composto por uma pesquisa com 16 alunos da oficina de violão e guitarra do “Projeto Arena da Cultura” organizado pela Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte, e tinha o objetivo de entender como eles aprenderam a tocar sem frequentar aulas regulares de instrumento. Ficou evidenciado que os processos alternativos de aprendizagem aos quais eu tive a oportunidade de vivenciar, também foram experimentados estes participantes, que também aprenderam a tocar de forma semelhante.

Como resultados, destacaram-se alguns pontos interessantes: as relações sociais que envolvem a pessoa interessada no aprendizado musical são de suma importância, tanto no momento em que há o interesse em começar a aprender quando na continuidade no processo de aprendizagem; todas as pessoas entrevistadas contaram com a assistência de pessoas próximas para o auxílio e/ou ensino de algum tópico musical; as revistas com cifras cumpriram seu papel de fornecer informações sobre como tocar uma música, em um determinado momento do aprendizado musical dos entrevistados; além desse material, foram utilizados outros meios, como livros/revistas com partituras/tablaturas, CDs, fitas de videocassetes e DVDs, além de informações da Internet. Foi constatado também que o professor de instrumento é um personagem importante no processo de aprendizagem, pois sem ele este aprendizado poderá conter lacunas que venham a comprometer a sequência de aquisição de conhecimentos pelo aprendiz, podendo desestimulá-lo no interesse pelo aprendizado musical.

No curso de mestrado em Práticas Musicais, tive a oportunidade de buscar por respostas mais consistentes sobre esse tipo de aprendizagem. Na ocasião, eu ensinava violão no Projeto Arena da Cultura*, e, através do contato com um maior número de alunos de violão, vislumbrei a possibilidade de continuar a pesquisa sobre o tema de forma mais fundamentada. Como trabalho final, foi produzida a dissertação intitulada: “Tocar Violão: Um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do Projeto Arena da Cultura” (RODRIGUES, 2007). Nesse trabalho, entrei em contato com outras pesquisas já realizadas sobre o tema das práticas informais de aprendizagem musical (CORRÊA, 2000); (GREEN, 2001); (RABAIOLI, 2002); (GOHN, 2003); (WILLE, 2003); (FEICHAS, 2006). Esses trabalhos tornaram-se referências no assunto aprendizagem informal e serão tratados mais detalhadamente durante a sequência deste estudo.

Na pesquisa tive contato com 50 alunos de violão, e foram entrevistados 22 alunos, especificamente aqueles que declararam que já sabiam tocar e que nunca tiveram aulas de música ou de instrumento. Com o suporte metodológico da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1996) e das histórias de vida (QUEIROZ, 1988); utilizando questionários e entrevistas, pude constatar detalhadamente os processos utilizados na aprendizagem de cada participante.

Os principais resultados foram:

- Em relação aos procedimentos na aprendizagem do violão, podemos ressaltar que, inicialmente, foi através do ambiente familiar que os entrevistados tornaram-se musicalmente enculturados;
- Em todas as situações de aprendizagem, seja no convívio com familiares ou no contato com pares, notamos que não houve menção, por parte dos entrevistados, de uma “aula” ou a alguma situação que a caracterizasse. Através da proximidade com pessoas que tocam, surgiu o desejo e a oportunidade de iniciar um aprendizado no violão;
- Podemos reconhecer a importância da presença de um orientador, introduzindo, supervisionando, corrigindo e direcionando o desenvolvimento das habilidades musicais do aprendiz. Normalmente este papel é exercido

* Projeto idealizado pela Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte.

exatamente pelo professor de violão, definido como pessoa mais adequada para o ensino do instrumento. Conforme evidenciam os relatos dos participantes da pesquisa, esse papel foi assumido por alguém “não habilitado” e não reconhecido como professor, mas que, na prática, exerceu exatamente essa função;

- No processo de “tirar músicas de ouvido”, observamos uma multiplicidade de procedimentos que variavam de acordo com o nível de percepção de cada entrevistado. Houve uma unanimidade em relação à ideia de que, no início da aprendizagem, eles não conseguiram “tirar músicas de ouvido”. A atividade considerada difícil no início tornou-se mais fácil com o passar do tempo;
- A aquisição de conhecimento musical ocorreu sem o vínculo ao ensino formal do instrumento. Este fato demonstrou que, mesmo existindo múltiplos procedimentos que viabilizam a prática do violão, a persistência e a perseverança dos entrevistados em aprender a tocar foram significativas para que o aprendizado ocorresse;
- Podemos considerar válidos os processos de aprendizagem identificados, não formais e informais, não como únicos, mas como possíveis ferramentas para facilitar o aprendizado do violão (RODRIGUES, 2010, p. 63-64).

Em ambos trabalhos, os estudantes começaram a praticar seus instrumentos através de um acesso facilitado. O instrumento estava disponível e, dessa forma, o aprendiz podia pegar, observar, experimentar e ter a iniciativa de buscar as informações para iniciar a sua prática. A presença de pessoas próximas, como familiares, colegas, amigos, vizinhos, a troca de experiência, o aprendizado entre pares ou aqueles que assumiram a função de um instrutor, mesmo que de forma inconsciente, também foi destacada nos trabalhos. Em ambas as pesquisas, esse foi um fator importante para a continuidade pela busca de informações sobre como tocar pelo aprendiz, servindo também como um agente motivador. Os entrevistados afirmaram que já tocavam e que tinham a consciência que necessitavam aprender mais sobre seus instrumentos. Houveram relatos sobre os propósitos e objetivos deste aprendizado, e as respostas variavam entre aqueles que queriam obter mais informações para melhorar seu entendimento musical/performance e aqueles que desejavam se profissionalizar. Como resultado final, todos declararam que, desde o início do seu contato com o instrumento até a data da entrevista, perceberam que adquiriram vários conhecimentos musicais e

que melhoraram sua performance no instrumento. O processo de tirar músicas de ouvido ficou mais fácil com o decorrer do tempo, bem como o entendimento da estrutura, ritmo e encadeamento de acordes das músicas que tocavam.

É interessante destacar que, mesmo durante estes cursos de pós-graduação, continuei com a atividade de músico acompanhante, ou seja, em contato com músicos provenientes de diferentes formações com uma grande diversidade de materiais, de estilos musicais, notação e de áudio. Além disso, o contato pessoal que ocorria nos ensaios e apresentações também trouxe uma grande riqueza no vocabulário referente ao conhecimento, concepção e significado musical de cada um dos participantes. Além de tocar, era necessário entender o que era discutido e se situar nas diferentes configurações de cada trabalho.

Após a conclusão do curso de Mestrado, tive a oportunidade de experimentar a aplicação das práticas informais em uma disciplina optativa de minha criação chamada “Práticas Informais no Ensino Musical”, oferecida nos primeiros semestres de 2012* (RODRIGUES, 2014), 2013 e 2015** (RODRIGUES, 2016) aos alunos do curso de licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais – ESU/UEMG.

A partir dos sete estágios sugeridos por Green (2008) para a aplicação das práticas informais em um contexto escolar, foram desenvolvidas, nessa disciplina, atividades semelhantes às descritas pela autora, na tentativa de vislumbrar a viabilidade dessas práticas no contexto de uma universidade. Os detalhes dessa referência serão discutidos posteriormente no presente estudo.

Nas versões da mesma disciplina ministradas em 2012 e 2013, não foi possível realizar todas as setes etapas sugeridas por Green (2008), devido ao tempo necessário para o desenvolvimento das etapas iniciais, que, de acordo com a autora, são as mais importantes. Não houve tempo hábil para desenvolver os últimos estágios 6 e 7 da proposta. Somente na turma de 2015 foi possível desenvolver

* RODRIGUES, Fernando. M. Informal practices in a formal context of musical education: an experience report. Proceedings of the 20th International Seminar of the Comission for the Education of the Professional Musician (CEPROM). **Anais...** Belo Horizonte: International Society for Music Education (ISME), 2014.

** RODRIGUES, Fernando. M. As práticas informais de aprendizado musical como disciplina no curso de licenciatura em música: Um relato de experiência. Anais do 18º Seminário de Pesquisa e Extensão UEMG. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2016. Disponível em: <http://www.uemg.br/seminarios/seminario18/resumo/Projeto_792.pdf>.

todos os estágios em um semestre letivo, que corresponderam a 18 aulas de 1h40 cada aula.

Como resultado destas atividades podemos salientar:

- A aplicação das práticas informais é viável como estímulo à prática musical, sendo necessário adaptações a partir do referencial (GREEN, 2008) às especificidades do grupo (neste caso os alunos da Escola de Música da UEMG).
- Alguns alunos demonstraram já possuírem uma certa habilidade com as práticas informais, o que não inviabilizou o desenvolvimento da disciplina, pois foi proposta a eles uma variante na forma de como observar e valorizar tais práticas. A ideia foi de chamar a atenção para a possibilidade de utilização destas práticas como ferramentas de estímulo à prática musical quanto para a educação musical. A presença desses alunos enriqueceu as atividades, pois eles serviram como modelos para aqueles colegas que tiveram pouco ou nenhum contato com as atividades propostas.
- A troca de experiências, ajuda mútua, prática da percepção e da performance, trabalho em equipe e a oportunidade de tocar aquilo que gosta, foram alguns pontos destacados pelos alunos a respeito das atividades desenvolvidas.
- O fato dos alunos serem adultos, terem experiências musicais anteriores e estarem estudando em um curso superior de música na modalidade de licenciatura, não inviabilizou o desenvolvimento das atividades. Os alunos perceberam que as práticas informais podem de sobremaneira serem utilizadas como abordagens agregadoras para o incentivo à prática musical.
- Podemos concluir, a partir dos relatos, que houve um ganho na experiência musical dos alunos através da adaptação e realização das práticas informais de acordo com a referência de Green (2008) (RODRIGUES, 2014; 2016).

Apesar da diferença entre os contextos existentes no curso de Especialização, no Mestrado e no desenvolvimento da disciplina descrita, podemos salientar que houveram semelhanças nos processos, notadamente a utilização de um repertório trazido pelos alunos (com o qual eles se identificavam), para as atividades. A troca de informações entre os alunos mais experientes e aqueles que não conheciam esta abordagem foi outro ponto a ser destacado e característico nas

práticas informais, segundo Green (2001, 2008). Ambas as pesquisas apontaram para a viabilidade de aplicação destas práticas informais em públicos variados, tanto em universitários licenciandos quanto em adolescentes e jovens músicos, que ressaltaram fato de que o exercício das práticas informais conduz a uma melhoria da performance, da percepção e do entendimento musical.

Este relato é uma breve contextualização em relação à minha formação musical e minhas motivações na escolha do assunto estudado, já que, além de tê-lo como objeto em trabalhos anteriores (e possivelmente como proposta futura), pude experimentar pessoalmente este tipo de aprendizado durante a minha formação e prática profissional, antes do meu ingresso no curso superior de Música, situando-me, assim, numa condição de familiaridade em relação ao tópico e numa posição privilegiada para a discussão do tema.

2

Procedimentos metodológicos

Como já citado, uma escola estadual situada na região norte de Belo Horizonte foi escolhida como campo adequado para desenvolvimento deste trabalho. Para observar e compreender os processos utilizados no entendimento da aprendizagem musical não formal e na aplicação e adaptação das práticas informais naquela escola, foi necessário uma aproximação com os alunos, o que conduziu o processo da investigação para um estudo naturalístico, ou qualitativo, que, segundo Lüdke e André (1996), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtido no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996. p. 13).

Merriam (2014), identifica quatro principais características para o entendimento da natureza da pesquisa qualitativa: “O foco está no processo, no entendimento e no significado; O pesquisador é o principal instrumento para coleta e análise de dados; Um Processo Indutivo; Descrição rica: O produto da pesquisa qualitativa é ricamente descritivo” (MERRIAM, 2014, p. 16).

A autora ainda chama a atenção para as diversas formas de coleta de dados como: “citações de documentos, notas de campo e entrevistas participantes, trechos de vídeo, comunicação eletrônica ou uma combinação destes processos” (MERRIAM, 2014, p. 16) que podem contribuir na elaboração das conclusões do estudo.

2.1 Coleta e análise de dados

Foram utilizadas técnicas de coletas de dados, tais como observação, questionários, entrevistas, relatos de histórias de vida, anotações de campo e análise documental. Parte das atividades desenvolvidas foi gravada em áudio e vídeo para posterior análise de dados. Os questionários foram utilizados no início das atividades para levantamento do perfil dos alunos da escola estadual, suas opiniões, valores e conhecimentos sobre as práticas informais de aprendizagem. As entrevistas foram realizadas no final de 2014, com o objetivo de conhecer as opiniões dos bolsistas e dos alunos mais frequentes na oficina sobre as atividades realizadas durante o ano.

A observação propriamente dita teve início em 2014, como planejado, e de acordo com a viabilidade da mesma no projeto PIBID/ESMU. Todavia, como professor convidado pela Coordenação do Projeto, iniciei minha participação no segundo semestre de 2013 e, assim, começou a minha observação do ambiente da escola estadual que viria a ser considerada para a pesquisa. Mason (2002) destaca que os termos “observação”, e, particularmente, a “observação participante”, “se referem a métodos de dados de geração que implicam o pesquisador numa imersão no “cenário” da pesquisa para que ele/ela possa experimentar e observar em primeira mão uma gama de dimensões ‘no’ e ‘do’ cenário” (MASON 2002, p. 84). Assim, na observação, levaram-se em conta todos os dados possíveis advindos das situações cotidianas “da” e “na” escola, e, ao longo desse trabalho, procurou-se levar em consideração os comentários relevantes, com o objetivo de esclarecer situações específicas.

Laville e Dionne (1999) destacam que a importância do questionário uniformizado é que um grande número de pessoas pode ser alcançado rapidamente e simultaneamente, assegurando que cada um veja as questões elaboradas da “mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183-184).

Foram distribuídos dois questionários para os alunos da escola: o primeiro procurou identificar quais alunos estavam interessados em participar da oficina de música, sua participação ou não em práticas musicais diversas, se já tocavam ou se desejavam aprender a tocar algum instrumento. Após o início da oficina, foi distribuído outro questionário com o objetivo de conhecer as práticas musicais

dos participantes, instrumentos que tocavam; que tipo de música escutavam, onde escutavam e como acessavam as músicas desejadas.

As entrevistas foram realizadas no final de 2014 com os alunos mais frequentes e que participaram de todas as atividades desenvolvidas na oficina de música durante todo o ano. Dos 20 alunos no início da oficina, identificados no segundo questionário, somente 16 frequentaram todas as atividades ao longo do ano. Desta forma, as entrevistas foram realizadas com estes alunos. O objetivo deste processo foi saber a opinião dos participantes acerca dos pontos positivos e negativos da oficina.

De acordo com Stake (2011), os principais propósitos no uso das entrevistas num estudo qualitativo são: “a) Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; b) Coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas; c) Descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos” (STAKE, 2011, p. 108).

Foi utilizado o modelo de entrevista semiestruturada, que, de acordo com Merriam (2014), é caracterizado por “incluir uma mistura de perguntas mais ou menos estruturadas para a entrevista” (p. 90), permitindo uma agilidade ao pesquisador para responder à situação do momento, podendo alterar a ordem das questões ou aprofundar algum tópico, procurando observar a concepção de mundo presente nas respostas do entrevistado, e as novas ideias que possam surgir sobre o tema (MERRIAM, 2014, p. 90).

As entrevistas foram realizadas em grupos de três alunos de cada vez e um grupo com quatro alunos. Foram feitas no pátio da escola nos dias 14, 21 e 28 de novembro/2014, no horário da oficina de música e/ou no intervalo da aula do turno da tarde, além disso, as entrevistas foram gravadas em áudio para futura transcrição. A ideia foi deixar os alunos o mais à vontade possível, e, assim, obter respostas fidedignas. Mesmo a entrevista acontecendo em local aberto, com alguns colegas chegando perto para observar o que estava acontecendo, os participantes não se intimidaram e responderam com naturalidade às questões sugeridas. No total foram gerados seis arquivos de áudio com a duração média de trinta minutos cada.

As entrevistas com os bolsistas foram realizadas nos dias 4 e 11 de dezembro de 2014, na sala de reunião do projeto PIBID na Escola de Música (ESMU/UEMG), gravadas em áudio e também aconteceram em grupos: um de três bolsistas e

outro de dois, respectivamente. No total, foram gerados dois arquivos de áudio, com a duração média de 80 minutos cada.

Todas as pessoas envolvidas nas entrevistas tiveram suas identidades preservadas com a utilização de nomes fictícios.

As transcrições das entrevistas foram feitas procurando uma maior fidelidade à gravação, tentando preservar ao máximo a mensagem emitida pelos respondentes, com o objetivo de captar toda a ideia e opinião dos participantes a respeito das atividades realizadas. Procurou-se transcrever as interjeições, suspiros e expressões como sorrisos, e somente suprimir palavras ou expressões repetidas que não alteravam o conteúdo, o sentido e a intenção da mensagem emitida (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

Após a transcrição, a análise das entrevistas visa alcançar o sentido e entendimento dos relatos gravados. “O que é realmente falado constitui dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (GASKELL, 2003, p. 85).

Em seguida, as respostas de cada pergunta foram agrupadas por tópicos, para se ter uma visão geral das opiniões de todos os entrevistados a respeito daquela pergunta. Buscando um maior refinamento, uma nova seção é aberta com as palavras que mais se destacaram nas entrevistas, uma nova categoria é gerada e assim sucessivamente, separando os assuntos que surgirem a partir dos dados (BOGDAN; BLIKEN 2007).

Na análise das entrevistas deve-se levar em consideração o ambiente social em que estes atores estão expostos, pois assim teremos condição de entender melhor a formação dos conceitos relatados no seu discurso (BRANDÃO, 2006).

Após transcrição das entrevistas, buscou-se reunir todas as respostas de cada pergunta em um mesmo arquivo, com o objetivo de proporcionar uma ideia geral de todos os relatos obtidos. A partir das respostas e identificação de pontos comuns, foi elaborado um novo mapeamento com as categorias mencionadas anteriormente, somando-se as novas subcategorias que surgiram a partir dos relatos acima. Por exemplo: na categoria 1 – “Aprendizado do Instrumento (anterior ao PIBID)” elas foram nomeadas como: Motivação para o aprendizado; Meio (Instrumento) e/ou atitudes para o aprendizado; Local do aprendizado; Material utilizado; Parentes e/ou colegas próximos; Acesso ao instrumento.

A partir da análise do conjunto destas categorias, poderemos detalhar o funcionamento da oficina de música do PIBID de modo geral e de forma específica, como o aprendizado não formal e as práticas informais foram adaptadas e aplicadas na escola pública, bem como suas influências nos outros momentos das atividades desenvolvidas.

O projeto teve início no dia 3 de abril e terminou no dia 31 de outubro, com um intervalo no mês de julho devido às férias escolares. No total foram 18 encontros ao longo do ano. Em cada encontro, as atividades foram gravadas em vídeo com os respectivos áudios, o que resultou num total de 194 tomadas de vídeos, sendo 10 a 11 tomadas por dia em média com durações variadas.

Os vídeos foram gravados em câmera específica, buscando cobrir todas as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Em alguns momentos, houve a necessidade de deixar a câmera gravando numa sala e registrar outra atividade em outra sala utilizando-se o aparelho celular (lembrando que este último possui uma definição de imagem e captura de som de qualidade inferior à câmera, mas isto não comprometeu a visualização das imagens nem o entendimento do áudio).

Outro ponto levado em conta foi que, com a ajuda de um dispositivo de filmagem portátil, houve a possibilidade de direcionar a filmagem para as situações desejadas e, conseqüentemente, houve uma escolha do operador destes aparelhos sobre o quê filmar, elegendo situações consideradas mais importantes do que outras. Essa escolha baseou-se nas situações ou ações dos atores que poderiam enriquecer a composição do material para futura análise de dados.

Os dispositivos utilizados já estavam configurados para disponibilizar um código de tempo inserido na imagem indicando o início e a duração da gravação de vídeo, o que facilitou sobremaneira a análise das situações (LOIZOS, 2009). Ao identificar uma cena, situação, diálogo ou atitude que tivesse conexão com as categorias identificadas, foi feita uma anotação do tempo indicado no dispositivo. Desta forma, foi criada uma espécie de “diálogo” entre os materiais coletados, observando que as informações dos questionários e das entrevistas ajudaram a entender o desenrolar de uma situação gravada e vice-versa. Após esta vinculação, poderemos retornar aos vídeos para futuras análises e/ou para a identificação de novas categorias ou novos esclarecimentos que se fizerem necessários.

3

O Projeto PIBID/ESMU/UEMG e a Escola Estadual

De acordo com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma fundação do Ministério da Educação do Governo Federal Brasileiro, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) pode ser descrito como:

uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2016)*.

Conforme Pires (2015), o PIBID foi lançado como projeto em dezembro de 2007 e inicialmente foi destinado “apenas ao sistema público federal de ensino superior, e incentivava a formação de professores para a educação básica, especialmente, para o ensino médio” (PIRES, 2015, p. 108). Atualmente o programa ampliou sua oferta para “as esferas estaduais e municipais, além do sistema privado, focalizando todos os níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, inclusive a educação profissional técnica de nível médio” (Ibidem, p. 108).

* <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

Através de um convênio firmado entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a CAPES, o projeto do PIBID/UEMG, intitulado “As Licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes”, iniciou suas atividades no mês de agosto/2012 com a proposta contratual de duração até 2018 (SILVA, 2014a, p. 13).

Por tratar-se de uma universidade “multicampi”, a UEMG procura considerar as diferenças regionais, culturais, educacionais e geográficas das suas unidades, bem como das escolas públicas envolvidas no projeto. O PIBID/UEMG tem como objetivos:

- a. Proporcionar formação dos estudantes de licenciatura fazendo uma associação com o exercício prático da docência no âmbito da Educação Básica;
- b. Oportunizar espaços e tempos diferenciados aos licenciandos nos quais a “identidade docente” possa ser aprimorada;
- c. Promover a vivência de práticas didáticas e pedagógicas que propiciem a formação dos sujeitos envolvidos, nos âmbitos da formação inicial e continuada;
- d. Trazer, em sua essência, a proposta de desenvolvimento de diversos diálogos sobre a Educação, com construção permanente de saberes e práticas sobre a ação docente, contemplando diferentes áreas de formação, de forma interdisciplinar (FRANÇA, 2012b).

Através do acima exposto, podemos observar a relevância deste Projeto que tem, em sua essência, o objetivo de proporcionar o diálogo entre a universidade e a escola, sendo esta atividade de suma importância também para as escolas participantes.

Silva e Miranda (2014) discutem a importância do Projeto destacando “a oportunidade do diálogo entre a teoria e a prática para a condução dos trabalhos pedagógicos e musicais a serem propostos na educação básica” (p. 85). A partir de uma breve retrospectiva histórica da educação musical no Brasil, as autoras discorrem sobre a Lei 11.769/08 que restituiu o ensino de música como conteúdo na educação básica do país, ressaltando que projetos como o PIBID podem contribuir significativamente para a implantação desta lei.

Silva (2014a) foi coordenadora do projeto PIBID/UEMG – Subprojeto Música referente ao curso de licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto (LIM) no período de fevereiro de 2012 até junho de 2015, e relata como foi o início das atividades numa das escolas:

Visto que a música não existe como disciplina, nem mesmo como conteúdo nesse segmento de ensino, o espaço que tivemos para iniciar nosso trabalho nas escolas foi o contra turno das aulas, no formato de oficinas de música. Inicialmente, propusemos um trabalho de natureza interdisciplinar, que dialogava com o PIBID Artes Visuais (Escola Guignard UEMG), o qual durou cerca de um ano. O interesse dos alunos pela aula de música foi tamanho que, no segundo semestre de 2013, tivemos que abandonar a ideia interdisciplinar e oferecer apenas quatro horas para as oficinas de música (SILVA, 2014a, p. 13).

A partir de um convite da coordenadora do projeto, comecei minha participação no PIBID/LIM em agosto de 2013, em uma das escolas estaduais participantes do projeto, como professor colaborador. Nesta escola, as atividades já estavam em andamento e tinham como principal objetivo o desenvolvimento da paisagem sonora baseado na referência de Murray Schafer (1992). Os bolsistas elaboravam, discutiam e desenvolviam atividades que chamavam a atenção dos alunos para os sons que estavam ao seu redor, buscando uma maior conscientização sobre a qualidade e quantidade (variedade, volume etc.) destes sons.

Como resultados das atividades desenvolvidas, Silva (2014a) destaca:

a permanência dos alunos egressos nas oficinas, o direcionamento profissional de dois alunos que estão se preparando para o vestibular de música da UEMG, o crescente interesse dos participantes em aprimorar suas habilidades técnicas e musicais tanto na prática instrumental quanto na prática vocal, e em especial, a ampliação do repertório musical desses alunos (SILVA, 2014a, p. 14).

A autora ressalta que é necessário reconhecer que o formato de oficinas “é um contexto bastante favorável para uma experiência de ensino de música na escola, pois a participação dos alunos é voluntária, participa quem quer aprender a tocar um instrumento musical” (SILVA, 2014a, p. 14). Por outro lado, destaca a importância deste espaço para os alunos licenciandos, para que estes “tivessem uma experiência real da prática docente em sala de aula” (Ibidem, p. 14).

Através dessa participação no projeto, identifiquei esta escola estadual como um ambiente propício para o desenvolvimento da presente pesquisa. Observei que a estrutura física e pessoal disponível no local eram adequados ao desenvolvimento

de um novo projeto, que seria proposto para o ano seguinte, e que teria como foco principal a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical.

3.1 Estrutura do Projeto PIBID/LIM – Oficina de música*

A Escola de Música (ESMU) da UEMG desenvolve dois subprojetos no PIBID: um associado ao curso de licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar (LEM) e outro associado ao curso licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto (LIM). Estes subprojetos apresentavam uma estrutura semelhante.

O subprojeto PIBID/LEM foi desenvolvido em duas escolas estaduais, ambas em Belo Horizonte, e conta com a estrutura de um professor da ESMU/LEM como Coordenador de Área e um professor de cada escola, que atuam como Supervisores do Projeto nas escolas, além de dez bolsistas licenciandos, cinco em cada escola.

O subprojeto PIBID/LIM foi desenvolvido em duas outras escolas estaduais e contou com uma estrutura semelhante ao projeto PIBID/LEM.

O Professor Coordenador tinha a função de dirigir, sugerir e organizar todas as atividades do Projeto, além de orientar os bolsistas no planejamento e condução das práticas sugerindo abordagens para a execução das atividades e textos para leitura e pesquisa. É o elo entre a escola pública e a universidade.

O Professor Supervisor tinha a função de estabelecer o diálogo entre a escola pública e a universidade. Ele era responsável pelo bom andamento das atividades na escola, dando um suporte necessário aos bolsistas para a prática e servindo de porta voz dos alunos da escola.

O Professor Colaborador não possuía função pré-estabelecida, uma vez que participava do projeto de forma voluntária, mas, mesmo assim, ele poderia sugerir e opinar sobre todas as etapas da elaboração, planejamento e execução

* A partir das características apontadas por Fernandes (2000) delimitamos o termo "oficina", utilizado neste trabalho, como sendo um espaço para o desenvolvimento de atividades musicais previamente planejadas pela equipe do Projeto PIBID, porém flexíveis de acordo com a demanda/interesse dos alunos e com a estrutura disponibilizada pela escola; sua proposta foi baseada na reflexão a partir do fazer musical; possibilitou o desenvolvimento de projetos com um ano de duração, no máximo; aconteceu no contra turno de uma escola pública estadual de ensino médio; não houve avaliações formais; com disponibilidade flexível de tempo para o desenvolvimento de cada atividade planejada.

das atividades. Tinha também a liberdade de acompanhar e auxiliar os bolsistas nas atividades na escola.

Os bolsistas tinham a função de planejar, executar e tecer reflexões acerca dos resultados obtidos a partir das atividades realizadas. Eles tinham total liberdade para fazerem sugestões sobre a ordem das práticas e sobre a maneira como estas seriam desenvolvidas.

O planejamento da oficina de música iniciou-se no mês de março de 2014 na Escola de Música (ESMU). A oficina de música acontecia nas sextas-feiras nas escolas participantes do projeto e no dia anterior, às quintas-feiras, toda equipe reunia-se na escola de música da UEMG para discutir sobre o que tinha sido feito na semana anterior, trocar ideias e planejar as atividades a serem realizadas no dia seguinte. As atividades práticas relacionadas a esta pesquisa começaram no mês de abril/2014 e terminaram no mês de novembro/2014, totalizando 20 encontros.

Inicialmente, a equipe do projeto PIBID/LIM decidiu que o tempo disponível para a oficina, de 3 horas, teria a seguinte divisão:

- Primeira parte: Dinâmicas em grupo – 14h/15h;
- Segunda parte: Aula de instrumentos – 15h/16h;
- Intervalo – 16h/16h15;
- Terceira parte – Prática em conjunto – 16h15/17h.

O tempo de cada etapa poderia ser estendido ou encurtado dependendo da atividade que estava sendo realizada. Os bolsistas tinham total liberdade para decidirem qual era o momento para mudar de etapa, mas foram orientados a organizarem atividades que tivessem a duração de pelo menos 45 minutos e não ultrapassem uma hora na sua realização.

Esta divisão partiu do objetivo de inicialmente integrar os alunos com atividades que envolvessem todo o grupo. Logo após vinham as aulas de instrumento, atendendo à solicitação dos próprios participantes, pois muitos deles já estavam tocando e gostariam de um aprimoramento técnico e teórico, além de outros que desejavam aprender a tocar. A terceira parte foi pensada na direção de que todos os alunos pudessem formar grupos e tocar músicas que poderiam ser sugeridas pelos bolsistas ou pelos próprios alunos.

3.2 O campo de pesquisa: a Escola Estadual

A escola estadual escolhida situa-se na região norte de Belo Horizonte. Fundada em 1988, era inicialmente parte de um projeto de implantação de escolas públicas integrais, baseadas nos extintos CIEEPs (Centro Integrado de Educação Pública), iniciativa que obteve relativo sucesso nos anos 1980 no Estado do Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, o projeto recebeu o nome de Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária (NEEC). Posteriormente, em 1992, tornou-se escola pública estadual regular (GERAIS, 1988, p. 10).

Podemos destacar algumas características dessa região: alto crescimento populacional; baixa renda per capita; baixo nível socioeconômico e de qualidade de vida, altos índices de violência*.

Todos esses indicadores podem ter influenciado a participação de alunos no projeto PIBID na escola. Apesar de não possuir dados para afirmações conclusivas a respeito disso, podemos observar uma possível relação entre esses índices e a evasão ocorrida no projeto, pois alguns alunos, apesar de interessados em frequentar a oficina, tiveram a necessidade de, por exemplo, buscar um emprego ou de estudar em cursos profissionalizantes.

O terreno da escola possui 9.000m² de extensão e 4.000m² de área construída. São 18 salas**, distribuídas nos três andares. No térreo, localizam-se a quadra poliesportiva coberta, com o palco para eventos, biblioteca, secretaria, salas dos professores, direção, vice direção, supervisão/orientação, cantina, sala específica para o PIBID, sala de artes, auditório para 120 pessoas e laboratório de informática com 28 computadores, mas somente dois deles eram equipados com caixas acústicas. A Internet disponível não possuía capacidade suficiente para vários acessos ao mesmo tempo, o que impactou em algumas atividades, como a audição de músicas. A instituição oferece ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O espaço físico disponível facilitava a divisão dos grupos em vários locais diferentes. Apesar desta oferta, em alguns dias havia uma necessidade de remanejamento das salas.

* Fonte: <<http://www.nossabh.org.br/indicadores/10906.html>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

** Fonte: <<https://sites.google.com/site/eeprofhiltonrocha/infraestrutura-da-escola>>.

O equipamento da escola disponível para o projeto era: um computador, um projetor, uma caixa amplificadora, um microfone e instrumentos de percussão. Nas apresentações para maior número de pessoas, no auditório ou no palco da quadra, as limitações do equipamento eram evidentes quanto à possibilidade de amplificação de vários instrumentos ao mesmo tempo, e sempre alguém ficava prejudicado, principalmente quem tocava os instrumentos acústicos.

Estas dificuldades técnicas, apesar de impactar no resultado sonoro das apresentações, não impediam a equipe do projeto de realizá-las. Além disso, os bolsistas lidavam sempre com imprevistos, como o menor número de instrumentos devido à falta de alguns alunos, pois estes sempre levavam seus instrumentos para a oficina, ou à indisponibilidade do laboratório de informática.

3.3 Perfil dos alunos da escola

No início de 2014, o Professor Supervisor do projeto PIBID na escola convidou todos os alunos do turno da manhã para participarem da oficina de música do Projeto PIBID, que aconteceria na escola nas sextas-feiras à tarde, ou seja, no contraturno. A participação era gratuita e de livre escolha. Foram convidadas sete turmas de 1º ano num total de 282 alunos, três turmas de 2º ano – 90 alunos, e duas turmas de 3º ano – 60 alunos, num total de 432 alunos. Na ocasião, o Professor Supervisor ressaltou que não seria necessário nenhum tipo de pré-requisito ou inscrição, bastava somente comparecer na sala reservada para o projeto, às sextas-feiras, de 14h às 17h.

O Professor Supervisor do projeto PIBID tomou a iniciativa de distribuir, para as turmas do 1º ano (282 alunos), o primeiro questionário com o objetivo de mapear os alunos interessados, saber a respeito da sua prática musical (caso houvesse) e conhecer o interesse em tocar algum instrumento. Esta última questão estava relacionada à estrutura da oficina que, através de seu planejamento, estipulava um momento para a prática de instrumentos. Ele avaliou que não havia a necessidade de distribuir o mesmo questionário para as turmas do 2º e 3º anos, pois os alunos destas turmas já tinham sido convidados para participar do projeto PIBID nos anos anteriores e já tinham conhecimento do formato da oficina.

A estrutura do questionário trazia apenas as perguntas: 1) Nome; 2) Série e sala; 3) Gostaria de frequentar a oficina de música? 4) Toca algum instrumento? 5) Qual instrumento gostaria de aprender?

De acordo com os dados colhidos pelo professor, dos 282 alunos convidados do 1º ano, 79 alunos fizeram sua inscrição. Ao iniciar a oficina, notou-se uma grande diferença na quantidade de alunos que demonstraram interesse em frequentar (79) e o número daqueles que realmente compareceram na oficina (18). Foi então solicitado aos alunos inscritos do 1º ano que relatassem o motivo da sua ausência. De acordo com as respostas, dos 61 alunos que desistiram de frequentar a oficina, 23 relataram desistência por motivos pessoais; 15 estavam mudando de escola; 13 não podiam frequentar a oficina, pois tinham a necessidade de trabalhar para ajudar na composição da renda familiar; e 10 alunos relataram que estariam frequentando outro curso, no horário da oficina. No primeiro dia de oficina, efetivamente 18 alunos do 1º ano compareceram, juntamente com 5 alunos do 2º ano e 5 alunos do 3º ano, num total de 28 presentes.

Dos 79 alunos que demonstraram interesse em participar do projeto e fizeram sua inscrição, 25 responderam que já tocavam algum instrumento e 54 não tocavam, ou seja, podemos salientar que, na escola, havia alunos que já possuíam habilidades na prática instrumental.

A partir desta constatação, foi perguntado qual(is) instrumento(s) estes alunos do 1º ano tocavam. O violão foi o instrumento citado por 13 alunos, seguido pela percussão 4, guitarra 3, flauta, bateria e viola por dois alunos cada e teclado, tambor, sax alto, pandeiro e contra baixo, um aluno cada.

Na questão sobre qual(is) eram os instrumento(s) que os alunos gostariam de aprender:

O violão foi a opção de 63 alunos, seguido pela guitarra, com 26 alunos, piano e bateria por três alunos cada, teclado, percussão, flauta, contra baixo, cavaquinho por dois alunos cada, e o saxofone escolhido por um aluno.

Esta visão do universo de alunos foi estratégica para o funcionamento da oficina, pois seria feito um planejamento das turmas de instrumentos que poderiam ser ofertadas de acordo com as respostas obtidas e conforme o perfil dos bolsistas. Podemos perceber que a maioria dos instrumentos citados está relacionada à música popular, sendo a guitarra e o violão os instrumentos mais desejados pelos alunos.

Durante o desenrolar das atividades, o número de participantes caiu de 28 para 20, em média, e esta frequência foi variável durante todo o ano de 2014.

Havia um público que praticamente visitava os colegas, trazia um violão, tocava algumas músicas, participava das atividades e só voltava depois de um longo tempo. Dois ex-alunos que moravam na comunidade vizinha à escola tiveram sua participação autorizada pela diretoria.

Depois de dois meses, foi distribuído um segundo questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos 20 alunos que, até então, eram os mais assíduos. Destes, 14 eram rapazes e 6 moças, com idade média em torno dos 16, 17 anos.

- Em relação à prática musical: 9 alunos responderam que apenas tocavam, 3 apenas cantavam, 6 tocavam e cantavam e 2 não tocavam e nem cantavam;
- Em relação ao aprendizado musical anterior ao projeto: 17 alunos responderam que nunca tiveram aulas, 2 tiveram cerca de dois meses de aula e 1 aluno respondeu que fez aulas regulares de flauta doce num projeto da Prefeitura.
- Sobre os estilos musicais da preferência dos participantes: Observamos a grande variedade de gêneros como o Blues, Rock, Jazz e a Música Clássica e também uma grande variedade de estilos, como MPB, Sertanejo, Axé, Pop Nacional, Funk (Brasil), os quais integram o grande gênero Música Brasileira.
- Sobre a maneira como eles obtêm as músicas que desejam ouvir: 6 alunos relataram que conseguem suas músicas via *Whatsapp*; 9 compram CDs; 9 compram DVDs; 13 via *Bluetooth*; 20 através do *download* da Internet. Neste caso, foi permitido marcar mais de uma opção dentre aquelas disponíveis, e também havia espaço para o aluno preencher com o nome de algum outro meio utilizado.
- Em relação sobre quais são os dispositivos utilizados para escutarem suas músicas preferidas: 5 declararam que escutam através de um CD player; 5 através de Mp3 player; 8 através do rádio; 9 através do som doméstico; 13 através do computador e 17 escutam utilizando o celular. Os dispositivos próprios para reprodução de músicas, como o CD player e Mp3 player continuam em uso, com destaque para o rádio e o som doméstico.
- O site mais citado pelos alunos para conseguirem suas músicas foi o aplicativo 4shared* “que oferece a opção de armazenar conteúdo, compartilhar

* www.4shared.com

arquivos com outros usuários e realizar o *download* de conteúdo ofertado por terceiros de forma prática e eficiente” (MARTZ, 2016).

Como parte final do questionário, foi indagado aos alunos sobre suas práticas musicais atuais fora do projeto, o lugar onde estas práticas acontecem, a frequência e o instrumento que tocam. As questões eram abertas. Inicialmente, foi perguntado se eles participam de alguma banda ou grupo com prática musical regular, como também a sua frequência. Dezoito alunos responderam que não participam de nenhuma banda e dois participam de um grupo musical, sendo que um deles toca violão há dois meses e outro aluno toca bateria há dois anos. Questionados sobre o envolvimento em alguma outra atividade musical, dos vinte alunos, cinco responderam que participam de outra atividade com alguma frequência: uma vez por semana (3 alunos), sempre (1 aluno) e diariamente (1 aluno). Os locais onde estas atividades acontecem foram: a igreja (2 alunos); na vizinhança (1 aluno); vários lugares (1 aluno), na casa de pais e parentes (1 aluno). Quanto aos instrumentos, foram citados: percussão (1 aluno); bateria (1 aluno); violão (2 alunos) e canto (1 aluno).

Resumidamente, alguns alunos que frequentaram a oficina já tocavam, outros queriam aprender e todos buscavam um maior conhecimento sobre música e/ou demonstravam interesse em tocar outros instrumentos. Escutavam grande variedade de estilos musicais, principalmente nos aparelhos celulares, e buscavam as músicas em diversas fontes, sendo as mais significativas o compartilhamento de arquivos de áudio com os colegas ou através do *download* de músicas da Internet. Poucos, porém, tinham uma prática musical regular.

3.4 Perfil dos bolsistas

Os participantes desta pesquisa são os bolsistas do projeto PIBID e os alunos da escola estadual. Os cinco bolsistas que atuavam em uma das escolas estaduais do Projeto PIBID/LIM eram alunos regulares do curso de licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto (LIM) e seus integrantes eram:

- Cláudia, 22 anos, flautista com perfil erudito, que, após completar seus estudos num conservatório de música, graduou-se em bacharelado em Flauta pela ESMU/UEMG. Segundo seu relato, nunca teve experiência com as práticas informais de aprendizagem musical. Além da flauta transversal,

tocava flauta doce e piano. No início de 2014, era aluna do 3º período do curso de LIM – Flauta.

- Cássio, 22 anos, violonista com perfil erudito, frequentou a escola de música na cidade de Ouro Branco e estudou exclusivamente o repertório erudito. Também relatou nunca ter tido nenhuma experiência com as práticas informais. No início de 2014, cursava o 5º período do curso LIM – Violão.
- Cristiano, 32 anos, violonista que também toca vários instrumentos de percussão, além de cantar e tocar cavaquinho. Frequentou várias oficinas de instrumentos e musicalização. Possui perfil bem popular, participa de grupos de MPB, tem larga experiência com as práticas informais. No início de 2014, cursava o 1º período do curso LIM – Violão.
- Walter, 24 anos, violonista e guitarrista que não frequentou cursos regulares de música antes de iniciar seu curso na ESMU. Toca em bandas de música popular e rock e, na ocasião da pesquisa, estava acompanhando uma cantora em shows em bares da cidade. Tem grande experiência com as práticas informais. No início de 2014, cursava o 7º período do curso de LIM – Violão.
- Pedro, 31 anos, violonista que frequentou por dois anos aulas regulares de instrumento e teoria no curso de Formação Musical oferecido pela Fundação Clóvis Salgado, no Palácio das Artes, em Belo Horizonte. Paralelamente, tocava em grupos de música popular e tinha uma razoável experiência com as práticas informais. No início de 2014, cursava do 5º período do curso LIM – Violão.

Todos os bolsistas já atuavam como professores de música, principalmente de instrumento, em aulas particulares ou em escolas de música particulares. O perfil deles influenciou tanto na condução quanto no resultado das atividades desenvolvidas. Os relatos contribuíram com outro ponto de vista, um novo ângulo a respeito das experiências na oficina de música, pois estavam observando e dialogando com alunos da escola através de um contato direto, conhecendo as facilidades e dificuldades de cada um acerca das atividades. Sua experiência foi fundamental para a estruturação da oficina, pois parte das atividades, como as aulas de instrumento e prática em grupo, foram planejadas a partir das suas habilidades e conhecimentos.

A partir desses resultados dos questionários dos alunos da escola, juntamente com o perfil dos bolsistas, foi decidido pela equipe do projeto quais os instrumentos seriam ofertados, e, em seguida, foi feita a divisão em grupos: Grupo 1) Percussão; Grupo 2) Violão, guitarra e contrabaixo; Grupo 3) Piano, teclado e flauta.

Foram trabalhados apenas instrumentos cuja prática era de domínio dos licenciandos, que estavam disponíveis na escola, como os instrumentos de percussão e aqueles que os alunos poderiam trazer de casa, como o violão, a guitarra, o teclado, a flauta e o contrabaixo.

4

Referenciais teóricos

Neste capítulo serão discutidos conceitos e características das modalidades de aprendizagem formal, não formal e informal, fundamentais para o entendimento desta pesquisa. Em seguida, alguns autores fazem um paralelo a partir dos significados de ambas as abordagens, mostrando que a delimitação entre elas não é claramente definida.

4.1 Aprendizagem formal

Libâneo (2007) descreve a educação formal como sendo estruturada, organizada, planejada intencionalmente e sistemática. Podemos citar como exemplo típico a educação escolar convencional (LIBÂNEO, 2007, p. 88). O autor chama a atenção para o fato de que este tipo de educação não ocorre somente nos limites das escolas, mas também nos ambientes onde haja ensino caracterizado pela intencionalidade, sistematização, condições previamente preparadas, ou seja, todos os atributos identificados de um trabalho pedagógico-didático realizado, mesmo que desenvolvido fora de um ambiente escolar típico (Ibidem, p. 89).

Folkestad (2006, p. 141) delimita os significados da aprendizagem formal, na qual a atividade é planejada, organizada e sequenciada previamente, além de conduzida por um professor ou por alguém que assuma semelhante papel. De maneira análoga, D'Amore *et al.* (2012, p. 9) circunscrevem de forma geral o ambiente de aprendizado formal como aquele ministrado por adultos em escolas, faculdades etc. Para Mak (2007), a educação formal está relacionada com instituições de ensino, desde escolas infantis e primárias até cursos de graduação e pós-graduação.

Podemos acrescentar que o termo “aprendizagem” pode ser entendido como sendo:

o domínio dos elementos constitutivos e das estruturas da linguagem musical, demonstrando através das habilidades de reprodução e criação (Independente do nível de criatividade) do emprego da técnica mínima requerida para o desempenho da prática musical desejada e do uso de códigos escritos, quando a prática de leitura e escrita for essencial para a realização musical (SANTOS, 1986, p. 15-16).

Tanto na abordagem formal, não formal ou informal podemos identificar que o processo de aprendizagem sempre estará relacionado à aquisição de conhecimentos musicais, sejam eles teóricos ou práticos.

4.2 Aprendizagem não formal

Como educação não formal, Libâneo (2007) circunscreve aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização e que apresentam relações pedagógicas não formalizadas. Como exemplos, o autor cita os movimentos sociais organizados, os trabalhos comunitários, os espaços urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação etc.). Na escola são as atividades extraescolares e os projetos de extensão que demandam conhecimentos complementares.

Para D'Amore *et al.* (2012, p. 9), o processo de aprendizado musical não formal é aquele caracterizado pela liderança de adultos em contextos comunitários. Mak (2007) relata que a aprendizagem não formal relaciona-se com escolas livres, grupos comunitários e outras organizações não governamentais (ONGs), abrangendo atividades educacionais altamente contextualizadas e participativas. Segundo Price (2012), a aprendizagem não formal se caracteriza por:

- Uma abordagem inclusiva para fazer música, reduzindo as barreiras de acesso (por exemplo, ao não fazer da notação musical um obstáculo a ser superado antes que um aluno possa tocar).
- A crença em atividades desenvolvidas em grupo, como a performance, audição, composição e improvisação;
- Um sentido de imediatismo e exploração;
- Uma oportunidade para o aprendizado tácito ou não formalmente expresso – a música sendo “aprendida” e não “ensinada” – os líderes musicais podem tocar muito e explicar muito pouco;

- Uma visão mais democrática da aprendizagem – utilizando as competências dentro do grupo através da aprendizagem entre pares, os professores demonstrando seus conhecimentos, estudantes e professores na coconstrução de conteúdos e objetivos para as sessões;
- Oportunidades para desenvolver habilidades não-cognitivas, como responsabilidade, empatia, apoio aos colegas, criatividade e improvisação para encontrar soluções (PRICE, 2012, p. 44-45).

4.3 Aprendizagem informal

Por educação informal, Libâneo (2007) entende ser este o termo mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta no “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo as influências provenientes dos grupos sociais e das relações socioculturais. Tais fatores ou elementos informais afetam e induzem a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente (LIBÂNEO, 2007, p. 89).

A partir de suas pesquisas sobre como os músicos populares ingleses aprendem a tocar, Green (2008, p. 10) organizou as características do aprendizado informal em cinco princípios fundamentais, a saber:

1. Geralmente começa com a música que os próprios aprendizes escolheram;
2. “O principal método de aquisição de habilidades envolve a cópia de gravações de ouvido” (o processo de “tirar músicas de ouvido”), a partir de uma referência de áudio;
3. O aprendizado acontece de maneira individual ou com amigos através do autoaprendizado, aprendizado dirigido por pares e aprendizado em grupo;
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”;
5. Envolve uma profunda integração entre escuta, performance, improvisação e composição em todo o processo de aprendizagem.

A partir das conclusões sobre seu trabalho, Green (2008, p. 4) conjecturou que tais práticas de aprendizagem poderiam:

- potencializar a motivação e aumentar uma gama de habilidades musicais [...];
- tornar a educação musical mais inclusiva para os alunos de todas as habilidades e procedências e de forma particular, atender aqueles que tiveram alguma dificuldade em relação ao ambiente formal [...];
- ser levados a ampliar a sua apreciação musical, tanto em relação ao que eles já conhecem, quanto ao que está além disto [...].

Utilizando as características do aprendizado informal identificadas, as conclusões sobre a aprendizagem e as possibilidades que esta abordagem pode oferecer, Green (2008) elaborou outro projeto no qual discutiu a adaptação e a aplicação destas práticas informais em escolas da Inglaterra, procurando avaliar a extensão e o possível benefício desta abordagem (p. 23). “A parte experimental do projeto ocorreu de 2002 a 2006 e envolveu 21 escolas secundárias, 32 professores e mais de 1500 alunos” (p. 14). Neste projeto, Green (2008) planejou sete estágios idealizados e concebidos como uma “abordagem de ensino e aprendizado” (p. 23), sendo que em cada estágio pelo menos duas das cinco características do aprendizado informal deveriam estar presentes. A saber:

Estágio 1: O coração do projeto – envolveu “deixar os alunos imersos nas práticas informais” pedindo-lhes que imitassem o mais próximo possível as práticas de aprendizagem da vida real dos jovens músicos populares iniciantes (GREEN, 2008, p. 25).

Estágio 2: Modelagem de aprendizagem auditiva com música popular. Envolveu uma música pré-selecionada, familiar para a maioria dos alunos e com uma multiplicidade de *riffs** curtos, em um CD pré-preparado e cantando com o auxílio do professor de como usá-lo (GREEN, 2008, p. 25-26).

Estágio 3: A “Imersão” revisitada. Foi simplesmente uma repetição do estágio 1, com o objetivo de dar aos alunos a chance de desenvolverem as habilidades adquiridas e observarem em que medida este aprendizado aconteceu.

Estágio 4: Composição informal. Os alunos trabalham na própria composição. O objetivo era que eles elaborassem algo baseado naquilo que aprenderam na audição e cópia das músicas nos estágios anteriores (GREEN, 2008, p. 26).

Estágio 5: Modelagem de composição. Foi oferecido aos alunos um “modelo musical” de composição proveniente de um exemplo “real” da música popular. Isso foi feito através de um convite à uma banda (ou dupla) de fora da escola,

* De acordo com França (2012a), o termo “riff” refere-se “a um motivo marcante que geralmente aparece na introdução e se repete durante a música, conferindo-lhe identidade” (FRANÇA, 2012a, p. 74).

ou através da organização de uma demonstração de pares, da mesma faixa de idade, ou de idade próxima de alunos de dentro da escola (GREEN, 2008, p. 27).

Etapa 6: “Imersão” com música clássica. Foi pedido aos alunos para formarem pequenos grupos como antes. Eles receberam um CD com cinco faixas. A tarefa era ouvir as faixas, escolher uma delas e copiá-la de ouvido, como um grupo, usando os instrumentos de sua escolha e direcionando suas próprias estratégias de aprendizagem (GREEN, 2008, p. 151).

Etapa 7: Modelagem de aprendizagem auditiva com música clássica. Foi introduzido o aprendizado aural usando música que foi tirada do núcleo do repertório clássico padrão, e que na sua maioria não era familiar para os alunos e não era associada a propagandas (GREEN, 2008, p. 152).

A autora destaca que os tópicos do trabalho giraram em torno da importância de ouvir a voz dos jovens, considerando seus valores e sua cultura. Isto, por sua vez, envolve observar como eles aprendem, não necessariamente em instituições educacionais, mas especialmente quando eles estão desfrutando de aprendizagem de forma voluntária. Assim, talvez possamos trazer um pouco do “sabor” daquilo que seja prazeroso, juntamente com este aprendizado, para dentro da escola.

Na observação dos envolvidos numa situação de aprendizado informal, podemos apreciar como as características descritas acima acontecem de forma simultânea ou sequencial, podendo uma delas assumir uma importância momentânea, havendo, em seguida, uma troca de situações. Assim, o objetivo desta pesquisa é entender, da melhor forma possível, as características presentes na aprendizagem informal, sua aplicabilidade em um contexto de uma escola pública, tendo como referência principal o trabalho de Green (2008) juntamente com os demais trabalhos que observaram a adaptação destas práticas em outros contextos*.

4.4 Semelhanças e diferenças entre as modalidades de aprendizagem

Folkestad (2006) apresenta uma peculiaridade entre as formas de aprendizagem formal e informal no que diz respeito à intencionalidade dos praticantes: Onde está o foco dos participantes, de acordo com suas intenções, durante o processo de desenvolvimento atividade? Na situação de aprendizagem formal, “o

* D’Amore, 2012; Feichas, 2006, 2010; Finney; Philpott, 2010; Green, 2008; Grossi; Martínez, 2011; Georgii-Hermming; Westvall, 2010; Jaffurs, 2004; Karlsen, 2010; Narita, 2014; Rodrigues, 2007; Wright; Kanelopoulos, 2010; Vedana; Soares; Finck, 2011.

propósito de ambos os atores, professor e alunos são direcionados para aprender a tocar música (aprender a fazer música), enquanto que na prática da aprendizagem informal esta intenção está voltada para a reprodução de música (fazer música)” (FOLKESTAD, 2006, p. 138).

A partir de uma revisão de literatura, Folkestad (2006) identificou quatro maneiras diferentes na utilização e definição dos termos: aprendizagem formal e informal, explícita ou implícita respectivamente, cada uma com foco em diferentes aspectos da aprendizagem:

1. A situação: onde é que a aprendizagem acontece? Isto é, formal e informal é usado como uma maneira de apontar o contexto físico em que a aprendizagem tem lugar: configurações dentro ou fora de instituições, como escolas. Por exemplo, ‘músicos treinados formalmente e informalmente’, e a este respeito, entende-se por treinados dentro e fora da escola;
2. O estilo de aprendizagem: como uma maneira de descrever o caráter, a natureza e a qualidade do processo de aprendizagem. A este respeito, expressões como ‘músicos, formal ou informalmente educados’ referem-se a aprender a tocar através da partitura ou de ouvido;
3. A propriedade: quem “possui” as decisões da atividade; o que fazer além de como, onde e quando? Esta definição se concentra no ensino didático contra a aprendizagem aberta e autorregulada;
4. Intencionalidade: Para qual objetivo a atenção e o foco são direcionados: para aprender a tocar ou na direção do ato de tocar? Dentro de um modelo pedagógico ou modelo musical? (FOLKESTAD, 2006, p. 141-142).

Aqui podemos fazer algumas ressalvas, pois a aprendizagem informal pode acontecer em um ambiente formal, por exemplo, durante um intervalo de aulas no qual os alunos se propõem a tocar ou a trocar ideias sobre algum aspecto prático do instrumento. Como professor da Escola de Música da UEMG, presenciei várias vezes esses encontros no pátio e/ou nos corredores da escola, onde os alunos, independentemente do instrumento que tocavam, trocavam informações ou simplesmente tocavam e cantavam para seu divertimento. Houve também situações de reunião de alunos numa sala vaga com um piano disponível para, assim, realizarem as mesmas atividades.

Folkestad (2006) ressalta que a aprendizagem e a situação em que ela acontece podem ser tanto formais como informais, mas, em relação ao ensino, o autor esclarece que esta aprendizagem nunca pode ser realizada utilizando “métodos de ensino informais” (Ibidem, p. 143).

Ensinar é sempre ensinar, e nesse sentido sempre formal. Assim que alguém ensina, logo que alguém assume o papel de ser um professor, então é uma situação formal de aprendizagem. Mesmo que não tenha uma estrutura – essa é a estrutura. No entanto, os professores poderão criar situações de aprendizagem nas quais possam utilizar processos de aprendizagem informal (FOLKESTAD, 2006, p. 143).

Johansen (2014, p. 81) argumenta que o ensino pode ser realizado de maneira informal exemplificando:

Quando alguém dá conselhos – sugere formas de tentar resolver um problema musical, digamos, um ensaio de banda de garagem, ensaio de música de câmara ou conversas conjuntas em uma comunidade de Internet; Pode ser concebido como um ensino. Observe que isso não transforma a situação em formal apenas em virtude desse tipo de ensino, mas sim, concebe o ensino como informal.

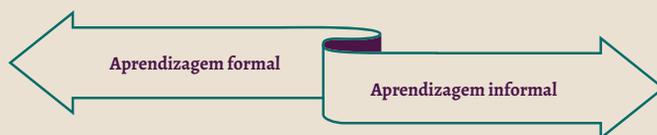
O autor conclui sugerindo que o professor informal pode ser considerado como um extremo de um pólo, sendo que, no outro extremo, situa-se o professor formal. Entre essas duas referências há várias possibilidades de combinações, por exemplo, quando um professor instrumental de uma academia “torna-se um professor remoto de estudantes que praticam seus instrumentos entre suas aulas, um ídolo em uma música gravada e copiada por uma típica banda de garagem ou um instrutor em um vídeo tutorial na Internet” (JOHANSEN, 2014, p. 81). Devemos considerar tanto a aprendizagem quanto o ensino nas esferas formais e informais de forma mais ampla e não restritos apenas ao local, aos seus praticantes, seu material ou ao tipo de aprendizagem praticado.

Wright (2016) elaborou um gráfico no qual podemos entender melhor como as quatro categorias concebidas por Folkestad (2006) acontecem numa “situação de aprendizado na vida real” (p. 211). Neste esquema, podemos visualizar as setas apontadas para baixo em todas as categorias, como um controle único vertical e deslizante, podendo-se mover para qualquer um dos lados. Este controle pode situar-se totalmente à esquerda, indicando as características de uma aprendizagem formal, ou totalmente à direita, sendo, neste caso, a aprendizagem informal. O que podemos destacar é que, a partir deste gráfico, podemos vislumbrar a possibilidade de variadas combinações entre as duas modalidades de aprendizagem. Por exemplo, se as setas estiverem no meio, elas indicam uma mistura equilibrada nas duas abordagens. Consequentemente, as situações de aprendizado podem estar mais à direita ou mais à esquerda, mostrando a predominância da adoção de uma abordagem sobre a outra em um determinado momento.

Figura 1 – Possibilidades de combinações entre as modalidades de aprendizado formal e informal (WRIGHT, 2016, p. 211).



Figura 2 – Possíveis direções e combinações para a aprendizagem numa situação real (WRIGHT, 2016, p. 211).



Na figura acima, podemos compreender o sentido das possibilidades de combinações proposto por Wright (2016, p. 211) salientando que, desta forma, “pode-se capturar a realidade confusa da aprendizagem da vida real mais eficazmente do que a ideia de um único ‘continuum’”. No quadro acima e no gráfico de setas, “o aprendizado está entrando e saindo constantemente de modos formais e informais” (Ibidem, p. 211).

A respeito dos estilos, verificamos que a aprendizagem formal, pelo fato de ser previamente planejada a partir de estudos e concepções sobre o ensino, pode apresentar uma maior organização e elaboração do material a ser aprendido, o que não acontece na informal, já que, geralmente, este material é desconectado, fazendo com que a aprendizagem aconteça de outra forma, cabendo ao praticante a conscientização sobre as possíveis conexões entre as informações aprendidas. Por exemplo: um músico popular experiente, que toca apenas de ouvido, consegue perfeitamente fazer associação entre notas e acordes, provavelmente devido à sua construção particular da relação destes significados. Ele consegue harmonizar, “re-harmonizar”, elaborar solos nas músicas e tocar normalmente. Ele aprendeu as mesmas coisas, mas através de um “caminho” diferente.

Mak (2007) destaca algumas características básicas que podem delimitar, ainda que genericamente, as diferenças entre as formas de aprendizado formal, não formal e informal. Os tipos de aprendizagem dentro destes contextos podem ser intencionais (aprendizagem que conta com um objetivo) ou aprendizagem incidental (como produto do “fazer” automático). Os resultados podem ser explícitos (quando o aluno está consciente deste processo de aquisição de conhecimento e pode verbalizar o que ele aprendeu) ou implícitos (quando o aluno atua adequadamente na situação que se encontra, sem ser capaz de explicar por que e como) (MAK, 2007, p. 12).

O autor salienta que a aprendizagem formal, não formal e informal lidam principalmente com a questão de quem controla o processo de aprendizagem – o professor, o aluno ou ambos – e, em menor grau, com a questão do tipo de ambiente onde esta aprendizagem ocorre – no exterior ou dentro do conservatório ou escola.

O autor explora os vários contextos de aprendizagem (no conservatório, num local de trabalho ou de aprendizagem iniciada de forma independente) que são relevantes para a formação de músicos profissionais como aprendizes permanentes. Ele elaborou conceitos relativos aos contextos de aprendizagem levando em consideração suas definições e abordagens de ensino, além dos resultados obtidos. É dada especial atenção aos tipos de processos e resultados que acontecem dentro destes vários contextos (MAK, 2007, p. 11).

Através da tabela a seguir, podemos visualizar e comparar as principais características dos tipos de aprendizagem listadas por Mak (2007):

Tabela 1 – Comparação dos processos de aprendizagem de acordo com Mak (2007).

Aprendizagem	Formal	Não formal	Informal
Características			
Contexto	Ocorre dentro de um contexto organizado e estruturado (dentro do conservatório), que é expressamente designado como de aprendizagem.	É altamente contextualizada, destinado a servir clientela de aprendizagem identificáveis e com objetivos específicos.	Uma variedade de abordagens para a aquisição de habilidades musicais e conhecimentos fora de contextos educativos formais (GREEN, 2002 <i>apud</i> MAK, 2007, p. 4).
Lugar	Dentro das escolas de música, como conservatórios e cursos universitários.	Refere-se a qualquer atividade educativa organizada que tem lugar fora do sistema de ensino formal estabelecido. Ex: escolas livres de música.	Fora das escolas (principalmente); em casa; na vizinhança, igrejas, comunidades etc.
Curriculo	É vinculada a um currículo, conduzido pelo professor: “o quê” e “como” aprender e ensinar são previamente determinados.	Baseia-se num currículo que é feito sob medida e adaptado às necessidades de um grupo de alunos; o currículo é flexível, significando que a sua estrutura não é linear e nem de baixo para cima.	Não é baseada em um currículo: o aprendizado não é estruturado em termos de objetivos de aprendizagem formalmente descritos.
Tarefas	Espera que os alunos executem a tarefa dada, independentemente do valor que os mesmos atribuem à tarefa, bem como sua motivação ou interesse.	Pode ser caracterizada como “aprender fazendo” e “aprendizagem no trabalho”.	É majoritariamente incorporada em um contexto social, o que significa que os sinais sociais são altamente relevantes e que os estudantes se envolvem em atividades de aprendizagem cooperativa.
Tipo de aprendizagem	Refere-se à aprendizagem intencional e conhecimento explícito (conhecimento que pode ser verbalizado e habilidades que podem ser demonstradas, se solicitados). A aprendizagem incidental e conhecimento implícito (resultados de aprendizagem não intencional) não são formalmente reconhecidos.	Depende fortemente da reflexão (“da” e “na” ação) estimulada e/ou promovida por um especialista na área.	É descrita como voluntária, autodescoberta ativa, autodeterminada, aberta, não ameaçadora, agradável e exploratória; é mais qualitativa do que quantitativa; mais do que o produto-orientado; mais sintética do que analítica; e mais fluxo-dirigida e orientada para o processo.

Aprendizagem	Formal	Não formal	Informal
Características			
Professor/ Aluno	Refere-se ao professor como onisciente e estudantes como pessoas sem conhecimento.	Professor ou especialista atua como um mentor: ajuda os estudantes/aprendizes a transformar a experiência em conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e convicções; em primeiro lugar, os professores têm que ser bons profissionais reflexivos.	Não há a figura específica do professor. É dirigida e mediada por pares que, muitas vezes, compartilham os mesmos valores, interesses e crenças. Quando os praticantes trocam ideias, um assume o lugar de instrutor, mostrando como fazer, e outro assume o lugar de aprendiz. Isso acontece na maioria das vezes de forma inconsciente.
Aquisição de competências	Visa aquisição de competências musicais relevantes, que são específicas e importantes para a atuação como músico profissional.	O treinamento é a tática de ensino dominante.	Refere-se a uma série de processos autorregulados de forma espontânea, como a aprendizagem, autoiniciação e automonitorização da sua evolução.
Estudos	Do elementar ao nível universitário e, posteriormente, de estudos de pós-graduação, incluindo suas especializações.	A reflexão é um meio poderoso para aprender com a experiência, tornar explícito o que é adquirido implicitamente, para transformar experiências em conhecimento, habilidades, atitudes, emoções, crenças e sentidos.	Prática de acordo com a intenção ou propósito de aprender ou exercitar algo.
Materiais utilizados	Livros e métodos elaborados para o aprendizado do conteúdo lecionado.	Livros e métodos específicos para o aprendizado de tópicos abordados.	Utiliza objetos (realistas), materiais ou configurações que são altamente contextualizados. Copiar músicas de ouvido, tentando tocar; cifras; aprendendo com pares e parentes; buscando informações de como tocar na Internet.
Ciclos	Está estruturada em ciclos ou períodos e possui pré-requisitos como testes e provas para a sequência dos estudos.	Pode estar estruturada em ciclos, mas o aluno pode ficar num mesmo ciclo dependendo da sua vontade ou capacidade. Geralmente não há reprovação.	É sem pressa, obedece a um ritmo próprio e é aberta com relativamente poucas restrições de tempo.

Aprendizagem	Formal	Não formal	Informal
Características			
Título	É certificada e leva a um reconhecimento formal.	Pode oferecer certificados com a descrição da quantidade de horas/aula frequentadas, mas que não possui reconhecimento formal.	Não possui título.
Acesso	Requer competências específicas para o acesso dos alunos. Ex: Vestibular.	Entrevistas ou, em alguns casos, testes específicos para o acesso, devido à grande procura por vagas numa determinada escola.	Nenhum pré-requisito.
Avaliação	Avaliação está relacionada à aprendizagem intencional e conhecimento explícito. Presença de testes, provas e avaliações que são transformadas em notas ou conceitos e que são determinantes para o progresso no curso. Possui reprovação.	É promovida pela avaliação dos professores ou especialistas; autoavaliação e avaliação pelos pares. Geralmente não possui reprovação.	Não é obrigatória, carece de testes individuais ou procedimento de avaliação, mas é baseada num tipo coletivo e informal de apreciação ou autoavaliação, com base no <i>feedback</i> de instrutores e/ou pares.

De acordo com Libâneo (2007), o caráter não intencional e não institucionalizado da educação informal não diminui a importância da influência do meio ambiente e das relações sociais na construção e formação dos hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem, e, conseqüentemente, do seu processo de aprendizagem. “A ênfase que muitos educadores têm dado a essa modalidade de educação tem contribuído especialmente para a compreensão da totalidade dos processos educativos, para além da dualidade docente-discente” (LIBÂNEO, 2007, p. 89). Na verdade, a educação informal acontece conjuntamente com as modalidades de educação formal e não formal, através de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, construindo um ambiente com efeitos educativos. O autor destaca que estes efeitos não são frutos de atos conscientemente intencionais, não se realizam em instâncias claramente institucionalizadas, nem são dirigidos por sujeitos determináveis (Ibidem, p. 89).

De acordo com Libâneo (2007), é preciso superar as duas visões do sistema educativo: “uma, que reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola

ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação” (Ibidem, p. 89). Na verdade, é preciso ver os tipos de educação formal, informal e não formal, como modalidades que possuem uma relação entre si. A escola não pode simplesmente fechar os olhos e ignorar seus vínculos com a educação informal e não formal; por outro lado, precisamos cada vez mais dos processos escolares para desenvolver uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos de educação informal e não formal. “Sem levar em conta esta interpenetração, corremos o risco de cair em posições sectárias que contribuem para a divisão da ação dos educadores. Nem negação da escola, nem isolamento da escola em relação à vida social” (LIBÂNEO, 2007, p. 89-90). Esta ideia pode ser aplicada à música, mesmo que Libâneo (2007) esteja comentando sobre a educação de uma forma geral.

Pudemos observar, dentre as definições e paralelos mostrados, que as abordagens formal e informal fazem parte de dois extremos, por apresentarem características distintas. Mesmo apresentando tantas diferenças e corroborando com o pensamento de Libâneo (2007), podemos sugerir que tais abordagens possam ser aplicadas de uma forma complementar (WRIGHT, 2008a). Mesmo a autora destacando os aspectos da aprendizagem informal que podem ser utilizados na aprendizagem formal, alguns aspectos do ensino formal possivelmente podem auxiliar no aprendizado informal. Por exemplo, através da prática musical informal pode-se estimular o interesse pelo aprendizado de tópicos relacionados à teoria musical. Desta forma, o aluno poderá, caso queira, buscar o entendimento sobre os assuntos relacionados àquela música que ele está aprendendo ou tocando ou sobre algum estilo musical de sua preferência. Neste sentido, a aprendizagem não formal mostra-se como uma alternativa viável, pois apresenta características de ambas as abordagens formal e informal dependendo, obviamente, do contexto no qual ela poderá ser inserida.

5

O ensino coletivo e a aprendizagem colaborativa na oficina de música

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

As atividades apresentaram as seguintes características principais:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1 Integração e socialização

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

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

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

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

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

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

5.1.1 As práticas musicais no 1º momento da oficina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2 Organização das dinâmicas no segundo semestre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desta forma, houve situações nas quais:

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

5.3 A aula de instrumentos e a importância do professor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 A aprendizagem colaborativa

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

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

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

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

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

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

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

Pesquisador: O que você aprendeu com as dinâmicas?

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

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

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

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

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

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

O aluno expõe abaixo sua opinião sobre o projeto.

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

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

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

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

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

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

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

5.5 Atuação dos bolsistas: ensinando e aprendendo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.6 Interação e motivação

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

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

Sobre o projeto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e também o acesso ao instrumento e a oportunidade de tocar na igreja, onde mais tarde começou seu aprimoramento. Não podemos deixar de considerar a

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

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

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

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

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

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

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

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

Pesquisador: Você tem interesse em aprofundar no aprendizado musical?

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

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

Pesquisador: E você, já teve alguma aula?

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

Pesquisador: E porque você não continuou?

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

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

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

Pesquisador: E não tinha outra música fácil não?

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

Pesquisador: Então o Cifraclub é bom de se ver?

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

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

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

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

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

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

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

(Sobre a prática em conjunto):

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

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

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

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

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

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

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

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

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; reprodutor 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) 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 oportunos 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 o 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”^{*} e “Sound Forge”^{***} 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”^{***} 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).

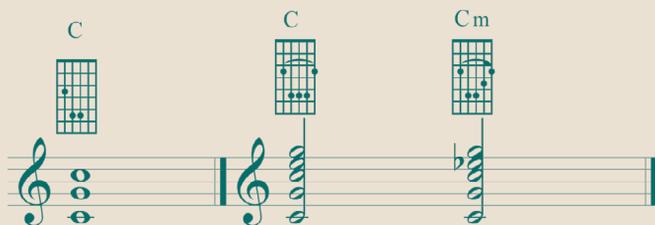
De forma análoga, Rodrigues (2007) identificou o processo de “tirar músicas de ouvido” como um dos principais procedimentos utilizados pelos participantes do Projeto Arena, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em sua aprendizagem musical de violão e guitarra. Foi observada uma multiplicidade de 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*”^{**} e completar o acorde com a terça maior ou terça menor.

Figura 4 – Power chord (acorde de Dó sem a 3ª)^{**} 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>. 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), Palco Mp3 (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 (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); Spotify (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.

7

Conclusão

Esta pesquisa procurou discutir os processos de aprendizagem não formal e as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do projeto PIBID/UEMG em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte, e, de forma específica, a aprendizagem não formal e as práticas informais de aprendizado musical (GREEN, 2008).

A oficina funcionou como um ambiente para a aplicação de diversas possibilidades de ensino/aprendizagem musical. A escola estadual ofereceu uma estrutura física adequada, com vários espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades, o que facilitou a elaboração das mesmas. O Projeto PIBID aproximou a universidade da realidade da escola pública e mostrou-se eficaz na proposta de oportunizar um espaço aos alunos licenciandos para o exercício prático da docência. Houve participação efetiva dos bolsistas como membros da equipe de trabalho, atuando em todas as etapas do projeto, a saber: planejamento das atividades, execução das mesmas e reflexão sobre os resultados obtidos. Em seguida, foi realizada avaliação da necessidade de readequação ou não da abordagem/conteúdo para as atividades seguintes, possibilitando a eles uma visão ampliada de todo processo docente na prática, transformando esta participação em um grande aprendizado. Essa constatação vai ao encontro da pesquisa de Pires (2015) que afirma que “o PIBID se configura como um espaço formativo importante para a construção de conhecimentos profissionais do professor de música diante da abundância de conhecimentos profissionais em construção” (PIRES, 2015, p. 297).

Dado ao horário extenso da oficina (três horas), procuraram-se outras ações para preenchimento desse período, visto que qualquer prática executada durante esse tempo seria extenuante para os participantes. A ideia de começar com um horário mais aberto direcionado às dinâmicas de grupo mostrou-se acertada, propiciando um incremento na interação e na motivação do grupo de alunos e bolsistas, oportunizando uma maior aproximação entre eles. Houve a possibilidade de desenvolver diferentes práticas, como: jogos (nomes, palavras, gestos associados a ritmos com palmas, marcação com os pés etc.); conscientização rítmica através de uma música; acompanhamento e associação da pulsação com figuras geométricas; exemplo de forma musical através da análise da trilha sonora de um videogame; e a improvisação a partir da experiência no teclado etc. O espaço destinado às dinâmicas mostrou-se importante para desenvolvimento de atividades diversas, através da utilização de materiais variados, dando liberdade aos bolsistas e alunos para trazerem sugestões que pudessem ser adaptadas e/ou aplicadas ao contexto das práticas, funcionando como um laboratório de prática e aprendizado docente e discente.

O acesso e a escolha do instrumento, anteriormente à oficina, foram relatados como sendo fundamentais para o início do aprendizado prático dos participantes. Na oficina, observamos que a prática do compartilhamento dos instrumentos entre bolsistas e alunos era comum e foi indispensável para o andamento do projeto. Observou-se que houve dificuldades para aqueles que não possuíam um instrumento para prática, e esse fato desestimulou alguns alunos a continuarem na oficina.

A aula de instrumentos foi o momento mais familiar para bolsistas e alunos, provavelmente devido ao seu formato tutorial, com um indivíduo assumindo o posto de professor de um lado e a presença de alunos do outro. Os bolsistas estavam mais acostumados a esse formato, pois todos já atuavam profissionalmente como professores de instrumento. Esta etapa possibilitou aos alunos trazerem suas dúvidas sobre músicas/trechos musicais que encontraram na Internet e que, por algum motivo, não entenderam como tocar. Podemos ressaltar que, apesar da grande oferta de informações na rede, a presença e o contato com uma pessoa mais experiente como o professor é importante para observações e sugestões do melhor caminho para o aluno tocar o que deseja e da melhor forma possível. Nem todos os bolsistas possuíam experiência prática com o ensino coletivo de diferentes instrumentos, ao mesmo tempo. Foi necessário observar os colegas com tal experiência, buscando elementos e aprendizado para que a aula ocorresse. Desta forma, os bolsistas tiveram oportunidade de

presenciar maneiras diferentes de apresentar um tópico. Com o revezamento da liderança proposto pela coordenação, cada licenciando observou os quatro colegas dando aulas, quatro maneiras diferentes de desenvolver uma atividade, os detalhes enfatizados por cada um, além das diferentes maneiras de discorrer sobre os tópicos. O projeto PIBID, nesse sentido, foi de extrema importância, pois proporcionou o exercício da aprendizagem colaborativa tanto entre bolsistas quanto entre bolsistas e alunos, como também entre os próprios alunos.

Na prática em grupo, a ênfase era tocar um repertório escolhido pelos alunos. Eles deveriam tentar “tirar estas músicas de ouvido”, ensaiar com seus grupos e, posteriormente, apresentá-las aos demais integrantes da oficina. Esta possibilidade deixou os alunos interessados e motivados, pois poderiam aprender a tocar as músicas que gostavam, junto aos colegas, além de também aplicar aquilo que foi aprendido no momento anterior (esclarecimento das dúvidas sobre alguma música/trecho musical).

O processo de “tirar músicas de ouvido” foi considerado difícil pelos alunos e todos precisaram do auxílio dos bolsistas para solucionarem alguma dúvida. Mesmo diante dessa dificuldade, esse exercício mostrou-se efetivo para aprendizagem e aprimoramento da audição. Os participantes que já haviam praticado anteriormente essa atividade reconheceram que, com o passar do tempo e a persistência no exercício, era possível “tirar” cada vez mais informações da música, ou seja, aprimorar o reconhecimento dos sons e sua equivalência no instrumento.

A aplicação do modelo das práticas informais trouxe certa angústia para aqueles bolsistas que não tinham experiência com esse método. Durante as práticas, os bolsistas foram orientados a observar o andamento das atividades, e, quando requisitados para sanar dúvidas, deveriam evitar dar a resposta exata e sim conduzir o aluno a entender o que estava acontecendo. Apesar do desconforto de não poder responder exatamente o que estava sendo perguntado, os licenciandos reconheceram que, através dessa abordagem, aprenderam outras formas de ensinar, utilizando explicações diferentes com o intuito de guiar o aluno até o entendimento do “porquê” da sua dúvida. Segundo eles, essa experiência os tornou mais reflexivos sobre o processo de ensino.

A tecnologia esteve presente em todas as etapas da oficina de música e, de forma surpreendente, pudemos constatar a sua crescente influência nas atividades realizadas. A partir de dispositivos cada vez mais acessíveis e potentes, a aquisição,

a escuta e o compartilhamento de áudios, vídeos e toda e qualquer informação sobre música foi extremamente facilitado. Ampliaram-se as possibilidades de acesso aos materiais que podem auxiliar o aprendizado musical. Os sites Cifraclub e Youtube foram amplamente mencionados como exemplos deste movimento. Um recurso importante salientado é que nesses sites pode-se ver e rever partes ou todo o vídeo quantas vezes forem necessárias, sendo o entendimento do conteúdo, desta forma, facilitado. Além disso, através de links com as redes sociais ou canais próprios, há a possibilidade de interação com pessoas distantes fisicamente e que possivelmente nunca poderiam se encontrar. Antes se aprendia com colegas, vizinhos, pessoas próximas, mas agora, além desses contatos, é possível conversar e interagir com pessoas de qualquer lugar do mundo, bastando ter um equipamento adequado. A Internet ampliou as possibilidades de compartilhamento, troca de informações e aprendizado musical, sendo os números de acessos mensais de sites como o Cifraclub e Youtube, que giram na casa dos milhões de visitas, uma confirmação desse fenômeno.

Este ambiente virtual continua em expansão e, a cada dia, novos materiais direcionados para a prática musical são postados em sites e redes sociais, ampliando exponencialmente as possibilidades de acesso, troca de informações e aprendizagem. Devemos salientar que as respostas aqui descritas foram dadas no ano de 2014, quando foram aplicados os questionários. Com o rápido desenvolvimento da Internet e dos dispositivos eletrônicos, bem como a popularização do acesso a essas tecnologias, as respostas poderiam apresentar diferenças, se as perguntas fossem feitas agora.

Entre os dispositivos mais utilizados na oficina de música, destacou-se o celular, que, desde sua invenção, agrega cada vez mais funções. Pode-se acessar a Internet, escutar e/ou escolher uma música dentre uma variedade imensa de opções, fazer o *download* de um arquivo desejado e, com aplicativos adequados, editar este áudio, por exemplo, alterar a velocidade de execução sem alterar a afinação, recurso impossível de ser realizado há alguns anos atrás. A manipulação de uma música para escutar e/ou “tirar de ouvido”, bem como o seu compartilhamento, ficou significativamente facilitado. Tem-se a impressão de que a Internet e os dispositivos tecnológicos desenvolvem-se mais rápido do que podemos acompanhar, havendo sempre algum dispositivo, programa ou aplicativo desconhecido que oferece um recurso inédito. Alunos e bolsistas possuem uma considerável afinidade com essa tecnologia e sempre podem trazer novidades, ou seja, cada vez mais estamos utilizando recursos provenientes da Internet juntamente com dispositivos eletrônicos. Desta forma, como podemos

agregar a tecnologia, os vários dispositivos eletrônicos (e de forma particular, o telefone celular), às atividades de prática musical? É possível ir além da utilização dos recursos tecnológicos apenas como instrumentos e passar a utilizá-los como ferramentas para o auxílio no desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito de tópicos musicais?

Alguns tópicos não puderam ser desenvolvidos nesta pesquisa e ensejam novos estudos para maiores esclarecimentos.

O projeto PIBID possibilitou o desenvolvimento da oficina de música na escola pública e oportunizou uma série de práticas desenvolvidas pela equipe do projeto, principalmente pelos bolsistas. Projetos semelhantes que contribuam para a prática e/ou ensino musical em ambiente escolar merecem maior atenção, pois há uma grande variedade de contextos escolares e, conseqüentemente, uma multiplicidade de situações que devem ser consideradas, observadas e pesquisadas. Poderemos experimentar novas possibilidades e recursos didáticos, como a aprendizagem colaborativa, a abordagem não formal e as práticas informais de aprendizagem musical para que atividades musicais possam ser estimuladas, facilitadas e praticadas nas escolas. Soma-se a isto a necessidade de observarmos e promovermos o exercício da docência do futuro professor de música nos ambientes reais de sua possível atuação, como a escola regular, pública ou privada.

Uma das limitações desta pesquisa foi a falta de espaço suficiente neste trabalho para dar voz ao representante da instituição escolar (o já citado professor supervisor do Projeto) para que o ponto de vista da escola fosse considerado. Através de novas pesquisas em contextos semelhantes, poderemos ouvir esse representante e, assim, ter uma ideia da recepção e do andamento desses projetos sob o olhar da escola, seus pontos fortes e fracos e possíveis maneiras de aprimoramento.

Há a necessidade de municiar as escolas com melhor estrutura de som e instrumentos para que alunos e professores possam ter opções de escolha, e, desta forma, possibilitar o desenvolvimento de práticas e pesquisas na área musical. Um melhor equipamento poderá trazer uma melhor qualidade sonora e possivelmente um maior estímulo para a participação nas atividades, agregando mais interessados no fazer musical e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de pesquisa.

O aprendizado informal já foi identificado em contextos diversos, mas a sistematização e a experimentação desse tipo de aprendizado em ambientes escolares não foram realizadas na mesma proporção e necessitam de maiores esclarecimentos, por exemplo, sobre como utilizar estas atividades como instrumentos agregadores para a prática musical.

Este estudo aponta para as possibilidades de aplicação de uma combinação de atividades baseadas nas características das aprendizagens não formal e informal. Todas as atividades foram feitas de forma coletiva, potencializando as características da aprendizagem colaborativa. Constatou-se que as atividades baseadas na aprendizagem não formal, juntamente com a aplicação das práticas informais, funcionaram como estímulo à prática e ao ensino musical, na medida em que procuraram:

- Utilizar um repertório popular conhecido e reconhecido pelos alunos, aproximando os tutores/orientadores do universo musical dos aprendizes. Os futuros professores podem ser flexíveis quanto ao repertório utilizado, podendo, inclusive, aproveitar músicas que eles não conhecem para o ensino de algum tópico musical;
- Utilizar o ensino de instrumentos como aprimoramento musical dos alunos e ferramenta para as outras atividades da oficina;
- Utilizar, sempre que possível, materiais obtidos na Internet, como vídeos, jogos, filmes etc., reconhecendo a familiaridade dos alunos com esses recursos tecnológicos.

As características originais das práticas informais estiveram, em sua maioria, presentes nas atividades da oficina. A inserção dessa abordagem numa escola e, de certa forma, sistematizada em etapas fez com que esta atividade perdesse um dos seus principais atributos que é a não sistematização. Por outro lado, mantiveram-se as demais características dessas práticas, o que proporcionou uma maior aproximação com o universo musical dos alunos e um maior interesse destes nas questões musicais.

Todas as atividades da oficina contemplaram a prática musical, confirmando essa abordagem como um agente de incentivo da própria prática. Consequentemente, o interesse por assuntos relacionados ao conhecimento musical é ampliado, mesmo não sendo a prática a única forma de estímulo e transmissão de conteúdo

musical. O PIBID também possibilitou a atuação dos licenciandos como instrumentistas, agregando mais oportunidades na atividade docente destes futuros professores, mas ressalte-se que não foi o objetivo deste trabalho avaliar o nível de habilidade dos bolsistas nos instrumentos mencionados.

A oficina proporcionou aos participantes diversas oportunidades para a aquisição de experiências. Em relação aos alunos, podemos destacar a troca de informações; a ajuda mútua; o estímulo ao interesse pelo conhecimento musical; estímulo à escuta, à prática e ao aprendizado musical; o trabalho em equipe; a interação entre colegas. Com relação aos bolsistas, podemos mencionar o contato com ambiente real de ensino numa escola pública; a ênfase no desenvolvimento da atividade docente; o trabalho em equipe no planejamento, desenvolvimento, execução, observação dos resultados e reflexão para possíveis ajustes futuros; o ensino e aprendizado com os colegas.

Finalizando, o presente trabalho se propôs agregar mais elementos ao caminho – anteriormente trilhado por muitos outros estudiosos – de convergência das abordagens formal, não formal e informal do ensino musical, sem preponderância de um sobre o outro e nem desmerecimento de qualquer dos três, mas sim de observação, identificação e utilização dos melhores recursos de cada um, principalmente da aprendizagem informal, com o objetivo primário de ampliar, desmistificar e facilitar os processos de ensino e aprendizagem da música.

Referências

- BARBA, Fernando. **Barbatuques**. Disponível em: <<https://www.barbatuques.com.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 5ª ed. Boston: Pearson Education Inc. 2007.
- BRANDÃO, Helena M. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª Edição. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- CAYARI, Christopher. The Youtube Effect: How Youtube has provided new ways to consume, create, and share music. **International Journal of Education & the Arts**, v. 12, n. 6, p. 1-30, 2011.
- CERNEV, Francine K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: Motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Tese de Doutorado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- CIAVATTA, Lucas. **O conceito de posição**. Disponível em: <<http://www.opasso.com.br/>>. Acesso em: 06 mar. 2016.
- CORRÊA, Marcos K. **Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- CORRÊA, Marcos K. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, J. (Ed.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Meridional, 2008. p. 13-38.
- CRUVINEL, Flavia M. **Educação Musical e Transformação Social** – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura, 2005.
- CUNHA, Rosemyriam. A prática musical coletiva. **Revista Brasileira de Música**, v. 26, n. 2, p. 345-365, 2013.
- D'AMORE, Abigail. **Musical Futures an approach to teaching music**, 2nd ed. London: Musical Futures. 2012.
- D'AMORE, Abigail *et al.* Introduction/Implementing Musical Futures. In: D'AMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**, 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 1-29. Disponível em: <www.musicalfutures.org.uk>.
- DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, Pierre (Org.) **Collaborative learning: Cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999, p. 1-19.
- FEICHAS, Heloisa F. B. **Formal and informal music learning in Brazilian higher education**. Doctoral Thesis. Institute of Education. University of London. 2006.
- FEICHAS, Heloisa F. B. Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 47-58, 2010.
- FEICHAS, Heloisa F. B.; NARITA, Flavia. M. Contribuições de Paulo Freire para a educação musical: Análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. **Cuadernos de Musica**, Artes Visuales y Artes Escenicas, v. 11, n. 1, p. 15-38, 2016.
- FERNANDES, José N. **Oficinas de música no Brasil. História e metodologia**. 2ª ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FINNEY, John; PHILPOTT, Chris. Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 106, 2010.

- FOLKESTAD, Göran. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, v. 23, n. 2, p. 135, 29 jun. 2006.
- FRANÇA, Cecília. C. Riffs forever: O rock na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v.4, n. 4, pgs. 70-85, 2012a.
- FRANÇA, Cristiane S. **As Licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes**. 2012b. Disponível em: <<http://pibid.uemg.br/projeto-institucional.php>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1968. 47ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1970. 35ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- GAINZA, Violeta H. **Pedagogia Musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires – Argentina: Editora Lumen, 2002.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 2ª Edição ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 64-89.
- GEORGI-HEMMING, Eva; WESTVALL, Maria. Music Education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 106, 2010.
- GOHN, Daniel M. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**, v. 19, p. 113-119, 2008.
- GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.
- GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education**. London: Ashgate Publishing, Ltd., 2001.
- GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. Hampshire – England: Ashgate Publishing Limited, 2008.
- GREEN, Lucy; DAMORE, Abigail. Implementing Informal Learning. In: DAMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012a. p. 130-143. Disponível em: <www.musicalfutures.org.uk>.
- GREEN, Lucy; DAMORE, Abigail. In at the Deep End. In: DAMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012b. p. 144-148. Disponível em: <www.musicalfutures.org.uk>.
- GROSSI, Cristina S. Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto- piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio. Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 19, 2009. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- GROSSI, Cristina de S.; MARTINEZ, Edson. B. Aprendizado informal de música no Centro de Ensino Médio do setor Oeste-Brasília. Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 20, 2011. **Anais...** Vitória: ABEM, 2011.
- HALLAM, Susan. **Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning**. Guildford, England: Heinemann Educational, 1998.
- HENTSCHKE, Liane *et al.* Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 10, p. 85-104, 2009.
- JAFFURS, Sheri E. The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. **International Journal of Music Education**, v. 22, n. 3, p. 189-200, 2004.
- JOHANSEN, Geir. Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. **Action, Criticism & Theory for Music Education**, v. 13, n. 1, p. 70-100, 2014. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/johansen13_1.pdf>.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martín W. Entrevista Narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 90-113.
- KARLSEN, Sidsel. BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 35, 26 mar. 2010.
- LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da Abem**, n. 17, p. 29-38, 2007.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.
- LIBÂNIO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

- LILLIESTAM, Lars. On playing by ear. **Popular Music**. v. 15, n. 2, p. 195-215, 1996.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 512.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MACHADO, Daniel A. O. **Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: Princípios e práticas**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. 113 p.
- MAK, Peter. Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSAHW, P. (Eds.). **Formal, non-formal and informal learning in music**. The Hague, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning in Music, 2007. p. 8-27.
- MARTZ, Priscila. **Com 4Shared baixe músicas, vídeos, jogos e outros arquivos facilmente**. 2016. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/4shared.html>>. Acesso em: 01 fev. 2017.
- MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2nd Edition. London: SAGE Publications, 2002.
- MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 2nd Edition. San Francisco – USA: Wiley, 2014.
- MINAS GERAIS. **Manual do Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária (NEEC)**. Secretaria do Estado da Educação/ MG, 1988.
- MONTEIRO, Marko. **Novas mídias, interatividade e a prática científica**. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/novas-midias-interatividade-e-a-pratica-cientifica>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- NARITA, Flávia M. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization**. Doctoral Thesis. Institute of Education. University of London, 2014. 336 p.
- OLIVEIRA, Pedro A. D. O ensino coletivo de instrumento musical: explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma. **Revista Espaço Intermediário**, v. I, n. II, p. 19-30, nov. 2010.
- PAARMANN, Heraldo. **Jovens guitarristas, aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista, 2016. 147 p.
- PIRES, Nair A. R. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. 223p.
- PRICE, David. Non-formal Teaching and Musical Futures. In: DAMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 44-46. Disponível em: <www.musicalfutures.org.uk>.
- QUEIROZ, Maria I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M. V. **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice. v. 5, p. 68-80, 1988.
- RABAIOLI, Inácio. **Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. 145 p.
- RAMOS, Sílvia N. **Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis**. Tese de Doutorado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. 235 p.
- RENSHAW, Peter. **Simply Connect – “Next practice” in group music making and musical leadership**. London. Ed. Musical Futures. 2005. Disponível em: <<https://www.musicalfutures.org/wp-content/uploads/2013/01/simplyconnectcol.pdf>>.
- RENSHAW, P. A collaborative learning: A catalyst for organisational development in higher music education. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). **Collabotative Learning in Higher Music Education**. Surrey: Ashgate Publishing, Ltd., 2013. p. 237-246.
- RODRIGUES, Fernando M. **Uma abordagem diferenciada da Iniciação Musical: processos de aprendizagem de violão e guitarra em contextos de transmissão musical não-formais**. Monografia de Especialização. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. 36 p.

- RODRIGUES, Fernando M. **Tocar Violão**: Um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do Projeto Arena da Cultura. Dissertação de Mestrado. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. 110 p.
- RODRIGUES, Fernando M. Aspectos da aprendizagem de violão fora dos contextos escolares. **Revista Modus**. Belo Horizonte. Ed. UEMG. n. 7, p. 53-66, nov. 2010.
- RODRIGUES, Fernando. M. Informal practices in a formal context of musical education: an experience report. In: International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM), 20, 2014. **Proceedings...** Belo Horizonte: International Society for Music Education (ISME), 2014.
- RODRIGUES, Fernando M. As práticas informais de aprendizado musical como disciplina no curso de licenciatura em música: Um relato de experiência. In: Seminário de Pesquisa e Extensão UEMG, 18, 2016. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2016. Disponível em: <http://www.2018.uemg.br/seminarios/seminario18/resumo/Projeto_792.pdf>.
- SANDIM, Leandro E. A. **Cifra Club** – Processos de aprendizagem musical. Monografia de Especialização. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. 46 p.
- SANTOS, Regina M. S. **A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986. 257p.
- SILVA, Helena L. O ensino de música no ensino médio: reflexões a partir do Projeto PIBID Música UEMG. **Revista Nupeart. Florianópolis**. Ed. UDESC. v. 12, n. 12, p. 10-21, 2014a.
- SILVA, Helena L. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul/RS. Ed. UNISC. v. 22, n. 1, p. 122-147, 2014b.
- SILVA, Helena L.; MIRANDA, Vanessa. R. E. A interdisciplinaridade como uma possibilidade de implementação da Lei n.11.769/08: reflexões a partir dos projetos PIBID-Música-UEMG. In: **PIBID**: Construindo saberes e práticas docentes. Belo Horizonte: EdUEMG, 2014. p. 84-99.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2011.
- TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 16, 2007. **Anais...** Campo Grande: ABEM. 2007.
- VÁKEVÁ, Lauri. Garage band or GarageBand? Remixing musical futures. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 59-70, 2010.
- VEDANA, Cassiano; SOARES, José; FINCK, Regiana. A aprendizagem da música popular nos cursos de licenciatura em música no estado de Santa Catarina. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20, 2011. **Anais...** Vitória: ABEM. 2011.
- VILELA, Cassiana Z. **Motivação para aprender música**: O valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 119 p.
- WALDRON, Janice. Exploring a virtual music "community of practice": Informal music learning on the Internet. **Journal of Music, Technology and Education**, v. 2, n. 23, p. 97-112, 2009.
- WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. **International Journal of Music Education**, v. 31, n. 1, p. 91-105, 2012.
- WILLE, Regiana B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, 2005.
- WILLE, Regiana B. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes**: três estudos de casos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 141 p.
- WRIGHT, Ruth. Informal learning in General Music Education. In: ABRIL, C. R.; GAULT, B. M. (Eds.) **Teaching General Music**. Nova York: Oxford University Press, 2016. p. 209-237.
- WRIGHT, Ruth; KANELLOPOULOS, Panagiotis. Informal music learning, improvisation and teacher education. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 1, p. 71-87, 2010.

Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG em março de 2020.

O texto foi composto em Alegreya, desenvolvida pela Huerta Tipográfica, e Vollkorn, por Friedrich Althausen.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: **eduemg.uemg.br**.

Observações escola
recorte visibilidade
ntes práticas opiniões esco
os colaborativa pesquisa abo
sibilidades horizontes abo
iva recorte escola alunos prá
ológicos abordagens práticas reco
no escola processos ensino colabo
possibilidades práticas colabo
rvações visibilidade alunos opi
es tecnológicos ensino proces
rvações recursos horizontes esco
tiva recorte abordaagens possi
processo escola ex

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS

