

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA

FERNANDO MACEDO RODRIGUES

**AS “PRÁTICAS INFORMAIS” E O “APRENDIZADO NÃO FORMAL” NA  
OFICINA DE MÚSICA DO PROJETO PIBID/ESMU/UEMG**

Belo Horizonte

2018

FERNANDO MACEDO RODRIGUES

**AS “PRÁTICAS INFORMAIS” E O “APRENDIZADO NÃO FORMAL” NA  
OFICINA DE MÚSICA DO PROJETO PIBID/ESMU/UEMG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloísa Faria Braga Feichas

Belo Horizonte

2018.



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música

Tese defendida pelo aluno FERNANDO MACEDO RODRIGUES, em 31 de julho de 2017, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

---

Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Margarete Arroyo  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

---

Profa. Dra. Flávia Motoyama Narita  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn  
Universidade Federal de São Carlos

---

Profa. Dra. Patricia Furst Santiago  
Universidade Federal de Minas Gerais

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora e amiga Profa. Dra. Heloísa Feichas, pela paciência, dedicação, confiança e competência com que me conduziu.

À minha família, Edilene Rodrigues, 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 diretora da escola estadual, Profa. Alessandra Umbelino e ao Prof. Daniel Guimarães, que abriram as portas da instituição para o desenvolvimento desta 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 pelo incentivo através do programa PCRH.

Agradeço a Deus por eu ter atravessado este caminho nem sempre fácil, muitas vezes cheios 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

## RESUMO

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<sup>1</sup> em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte. Foi investigada a aplicabilidade e adaptação destas abordagens em um contexto escolar brasileiro e a possibilidade destas serem utilizadas como instrumentos de estímulo aos processos de prática, ensino e aprendizagem musical. A oficina de música aconteceu semanalmente com três horas diárias, divididas em três partes: dinâmicas em grupo, aula de instrumentos e prática em conjunto. A aprendizagem não formal (D'AMORE, 2012) foi proeminente nos dois primeiros momentos, e as práticas informais (GREEN, 2008) foram centralizadas no terceiro momento. As características do ensino coletivo (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2007), a abordagem colaborativa (RENSHAW, 2005) e aprendizagem entre pares (GREEN, 2001, 2008) foram observadas durante todo o desenrolar da oficina. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa (MERRIAN, 2003) e coleta de dados a partir de observações, questionários, entrevistas, além de vídeos gravados durante as práticas musicais na oficina, foi possível levantar as opiniões e concepções dos participantes - cinco bolsistas do projeto e vinte alunos da escola - sobre as atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2014. A tecnologia e os dispositivos eletrônicos, como computadores e celulares, foram destacados pela sua utilização, antes e durante a oficina, na busca por informações musicais diversas e/ou sobre como tocar uma música ou trecho desejado, com ênfase nos sites *Cifraclub* e *Youtube* como importantes referências. Através das atividades verificou-se um compartilhamento de estratégias, informações e aprendizagem entre os bolsistas, entre os alunos, e entre bolsistas e alunos. Em relação aos bolsistas oportunizou-se um espaço, através da estrutura oferecida pelo projeto e escola, para o exercício da docência através do planejamento, execução e reflexão de atividades musicais desenvolvidas. Observamos também que houve um incremento na interação e motivação dos alunos, interessados por assuntos musicais diversos, incluindo a prática e a teoria musical. Como resultados podemos destacar que o projeto oportunizou o exercício da aprendizagem colaborativa entre os participantes; a

---

<sup>1</sup> PIBID/UEMG - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais.

pesquisa comprovou a viabilidade e a possibilidade de uma proximidade entre as abordagens não formal e informal e proporcionou uma atualização das características das práticas informais (GREEN, 2008) a partir da utilização de vários recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** Aprendizado não formal; Práticas Informais; PIBID; Oficina de Música; PIBID; Ensino Médio.

## Abstract

This research aimed to discuss the non-formal learning processes and the informal practices of musical learning in the music workshop of the PIBID/UEMG<sup>2</sup> project in a public high school in Belo Horizonte. It was investigated the applicability and adaptation of these approaches in a Brazilian school context and the possibility of these being used as instruments to stimulate the processes of practice, teaching and musical learning. The music workshop was held on a weekly basis with three hours a day, divided into three parts: group dynamics, instrument class and group musical practice. Non-formal learning (D'AMORE, 2012) was prominent in the first two moments, and informal practices (GREEN, 2008) were centralized in the third moment. The characteristics of collective education (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2007), the collaborative approach (RENSHAW, 2005) and peer learning (GREEN, 2001, 2008) were observed throughout the course of the workshop. Using qualitative research methodology (MERRIAN, 2003) and data collection from observations, questionnaires, interviews, and video recordings during the workshop's musical practices, it was possible to raise the opinions and conceptions of the participants - five university students (Scholars) and twenty students from the school - about the activities developed during the 2014 school year. Technology and electronic devices, such as computers and cell phones, have been highlighted by their use, both before and during the workshop, in the search for various musical information and/or how to play a desired song or excerpt, with emphasis on Cifraclub and Youtube websites as important references. Through the activities there was a sharing of strategies, information and learning among scholars, among students, and between scholars and students. In relation to the Scholars, a space was provided, through the structure offered by the project and public school, for the exercise of teaching through the planning, execution and reflection of developed musical activities. We also observed that there was an increase in the interaction and motivation of students interested in various musical subjects, including practice and music theory. As a result, we can highlight that: the project facilitated the exercise of collaborative learning among the participants; the research proved the feasibility and the possibility of a proximity

---

<sup>2</sup> PIBID - Institutional Scholarship Program of Teaching Initiation. UEMG - State University of Minas Gerais – Brazil.

between the non-formal and informal approaches and provided an update of the characteristics of the informal practices (GREEN, 2008) from the use of several technological resources.

**Keywords:** Non-formal learning; Informal Practices; PIBID; Music Workshop; High school.

## Índice de Gráficos:

Gráfico 1 - Organograma: Categorias e sub-categorias .....	36
Gráfico 2 - Quais instrumentos os alunos tocam .....	49
Gráfico 3 - Instrumentos que os alunos gostariam de aprender .....	49
Gráfico 4 - Idade dos 20 participantes frequentes .....	50
Gráfico 5 - Instrumentos que os alunos já tocam .....	51
Gráfico 6 - Estilos que os alunos gostam de escutar .....	52
Gráfico 7 - Meios para obter as músicas que desejam .....	53
Gráfico 8 - Aparelhos utilizados para a escuta musical .....	54
Gráfico 9 - Sites citados para o download de músicas pela Internet .....	55

## Índice de Tabelas:

Tabela 1 - Divisão das atividades na oficina de música .....	43
Tabela 2 - Alunos da Escola Estadual convidados para a oficina de música .....	44
Tabela 3 - Alunos desistentes do 1º ano da Escola Estadual .....	48
Tabela 4 - A prática de tocar e/ou cantar .....	51
Tabela 5 - Nome, idade e instrumentos declarados pelos alunos participantes da entrevista .....	56
Tabela 6 - Tabela comparativa das características das aprendizagens formal e informal (GREEN; WALMSLEY, 2006, p.3) .....	76
Tabela 7 - Comparação dos processos de aprendizagem de acordo com Mak (2007) .....	86
Tabela 8 - Sugestão de ações para o tutor/professor (GREEN; D'AMORE, 2012a, p.133) .....	219

## Índice de Figuras:

Figura 1 - Estrutura organizacional do projeto PIBID/LIM .....	42
Figura 2 - Possibilidades de combinações entre as modalidades de aprendizado formal e informal (WRIGHT, 2016, p.211) .....	81
Figura 3 - Possíveis direções e combinações para a aprendizagem num situação real (WRIGHT, 2016, p.211) .....	81
Figura 4 - Gráfico ilustrativo da relação entre as modalidades de Educação informal, formal e não formal segundo Libâneo (2007) .....	86
Figura 5 - Resumos dos projetos desenvolvidos no Musical Futures segundo D'Amore (2017) .....	105
Figura 6 - Exemplificação da associação do número de pulsações e figuras geométricas .....	113
Figura 7 - Exemplo da atividade rítmica transcrita para a partitura .....	114
Figura 8 - Ensino e aprendizagem entre pares .....	143
Figura 9 - Interações entre fatores individuais e ambientais na determinação da motivação (HALLAM, 1998, p.91) .....	147
Figura 10 - "Print Screen" de um trecho da música "Sweet Child O' Mine" (Guns N' Roses) - Acesso em: 15/03/2017 .....	176
Figura 11 - Power Chord (Acorde de Dó sem a 3ª) .....	200
Figura 12 - Acorde completos .....	200
Figura 13 - Trabalho de grafia de uma composição feita em grupo pelos alunos do PIBID - 21/11/2014 .....	213

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>1 - Justificativas e questões de pesquisa</b> .....	<b>18</b>
1.1 - Relato pessoal .....	18
1.2 - Justificativas .....	21
1.3 - Questões de pesquisa .....	25
<b>2 – Metodologia</b> .....	<b>27</b>
2.1 - Coleta de dados.....	30
2.1.1 – Questionários .....	31
2.1.2 – Entrevistas e transcrições .....	31
2.1.2 – Vídeos: gravações e análises .....	37
<b>3 – O Projeto PIBID/ESMU/UEMG e a Escola Estadual</b> .....	<b>39</b>
3.1 - Estrutura do Projeto PIBID/LIM – Oficina de música.....	41
3.2 - O campo de pesquisa: a Escola Estadual.....	44
3.3 - Perfil dos alunos da escola.....	47
3.4 - Perfil dos Bolsistas .....	57
<b>4 – Referenciais teóricos</b> .....	<b>59</b>
4.1 – Aprendizagem Formal.....	59
4.2 – Aprendizagem Não formal .....	60
4.3 – Aprendizagem Informal.....	62
4.4 – As Práticas Informais de aprendizado musical .....	66
4.5 – Semelhanças e diferenças entre as modalidades de aprendizagem .....	76
4.6 – A importância da diversidade cultural nos processos de aprendizagem .....	91
4.7 - Gosto e Significado musical .....	94
4.8 - O termo “Oficina” .....	100
4.9 - Musical Futures .....	102
<b>5 – O ensino coletivo e a aprendizagem colaborativa na oficina de música...</b>	<b>107</b>
5.1 - Integração e socialização .....	110
5.1.1 – As práticas musicais no 1º momento da oficina.....	112
5.1.2 – Organização das dinâmicas no segundo semestre .....	117
5.2 - O instrumento: o contato, o acesso e a escolha.....	121
5.3 – A prática colaborativa .....	127
5.5 – Atuação dos bolsistas: ensinando e aprendendo .....	139
5.6 - Interação e motivação .....	143
<b>6 - As práticas informais nas oficinas do PIBID</b> .....	<b>153</b>
6.1 – O início do aprendizado musical.....	153
6.2 - A influência de pessoas próximas .....	155
6.3 - A Internet e outras tecnologias .....	162
6.3.1 - Materiais em formato de vídeo.....	170
6.3.2 – Cifraclub .....	172
6.3.3 – Youtube .....	182
6.4 - Prática em conjunto – 3º momento da oficina .....	186
6.4.1 - A divisão dos grupos.....	187
6.4.2 - A escolha das músicas .....	190
6.4.3 - Copiar músicas de gravações.....	195
6.4.4 - Estímulo à criatividade.....	203

6.4.5 - A composição.....	206
6.4.6 - As apresentações .....	214
6.4.7 - Considerações sobre o posicionamento do professor .....	218
6.5 – Discussão acerca das características da aprendizagem informal .....	223
<b>7 – Conclusão .....</b>	<b>230</b>
7.1 - Futuras pesquisas .....	235
7.2 - Contribuições.....	237
<b>Bibliografia.....</b>	<b>239</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>248</b>
Apêndice A - Mapeamento 2 – Categorias (em negrito) e subcategorias: .....	248
Apêndice B - Roteiro de entrevistas alunos E.E.P.H.R – Novembro/2014.....	250
<b>Anexos.....</b>	<b>251</b>
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	251

## Introdução

O entendimento dos processos de aprendizagem musical em ambientes extracurriculares vem, há tempos, despertando o interesse de pesquisadores da área. Dentre estes processos podemos apontar a aprendizagem não formal e a informal como duas modalidades que têm motivado educadores a dispensarem atenção em pesquisas e trabalhos que destacam principalmente a identificação destas abordagens em diferentes contextos de prática musical e em trabalhos que procuram adequá-las em contextos não formais e formais de ensino, ou seja, em aulas de música.

De uma forma geral as pesquisas possuem um objetivo comum de ampliar os conhecimentos sobre estas abordagens na tentativa de instrumentalizar os profissionais de ensino e conseqüentemente ampliar suas possibilidades profissionais. Visam também chamar a atenção para o universo musical disponível nos dias de hoje, propondo uma aproximação desta realidade com as escolas de ensino musical, e de forma específica, com os cursos regulares de música que possuem na sua estrutura curricular o repertório erudito como base de estudos. Ambas as abordagens baseiam-se na prática musical como um eixo condutor dos diversos tipos de atividades e também como recurso importante para o entendimento do próprio material musical e/ou para o estímulo à própria prática. Reforçam também que o fazer musical pode trazer resultados positivos, como por exemplo, a crescente interação e o convívio entre seus praticantes e o aumento no interesse por tópicos musicais diversos.

Esta pesquisa investigou as atividades desenvolvidas na oficina de música do Projeto PIBID<sup>3</sup>/UEMG<sup>4</sup> – subprojeto Música (LIM<sup>5</sup>), no ano de 2014, numa escola pública de ensino médio na cidade de Belo Horizonte, e de forma específica procurou examinar o ensino não formal e as práticas informais de aprendizado musical (GREEN, 2008) e suas possíveis contribuições para o estímulo da prática e/ou ensino musical nesse contexto da escola pública. Seu intuito foi conhecer a articulação da aprendizagem não formal (D'AMORE, 2012) e das práticas informais (GREEN, 2001, 2008) como processos, seus procedimentos e suas inter-relações.

---

<sup>3</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>4</sup> UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais.

<sup>5</sup> LIM – Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento e Canto – Um dos dois cursos de Licenciatura oferecidos pela Escola de Música (ESMU) da UEMG.

Tais práticas, previamente identificadas num estudo bibliográfico sobre o tema<sup>6</sup>, foram estudadas, discutidas, planejadas e adaptadas na oficina de música pelos bolsistas do projeto PIBID sob a supervisão deste pesquisador.

O projeto PIBID/LIM contou com a estrutura de um professor Coordenador, um professor Supervisor, um professor Colaborador (este pesquisador) e cinco bolsistas, alunos do curso LIM da Escola de Música (ESMU). Esta pesquisa contou com pontos de vista deste pesquisador, dos cinco bolsistas participantes que planejavam e colocavam em prática as atividades previamente preparadas e dos vinte alunos, em média, da escola pública. Esta multiplicidade de olhares sobre as práticas desenvolvidas proporcionou uma variedade de opiniões e relatos que contribuíram para a descrição das atividades, e conseqüentemente, para as conclusões sobre a viabilidade do ensino não formal e das práticas informais no ambiente selecionado.

O formato de oficina (FERNANDES, 2000) foi o escolhido para as práticas por ser flexível e permitir alterações nas atividades previamente planejadas, caso necessário, e também pelo fato de a escola disponibilizar três horas no turno da tarde, nas sextas-feiras, para o projeto. Desta forma os alunos do turno da manhã poderiam participar das atividades da oficina à tarde, no contra turno escolar. Devido à extensão do horário disponibilizado houve a necessidade da sua divisão em três etapas com a duração média entre 45min à 60min cada, sendo organizado da seguinte forma: Primeira parte: dinâmicas em grupo com o objetivo principal de integrar os participantes; Segunda parte: aulas de instrumento, a partir da solicitação dos alunos que já tocavam, ambas as atividades associadas com o aprendizado não formal (PRICE, 2012); Terceira parte: a prática em grupo, momento no qual as práticas informais (GREEN, 2008) foram exercitadas.

Inicialmente o objetivo desta pesquisa foi observar apenas as adaptações das práticas informais em um contexto de uma escola pública de ensino médio, o que deveria ocorrer apenas no terceiro momento da oficina. Entretanto, devido ao período de três horas disponibilizado, a equipe do projeto PIBID optou por dividir este tempo em três períodos, sendo que, dois deles teriam a condução dos bolsistas em relação às atividades a serem realizadas:

---

<sup>6</sup> Green, 2001, 2008; Corrêa, 2000, 2008; Rabaioli, 2002; Gohn, 2003; Wille, 2003; Rodrigues, 2004, 2007, 2014; Souza et al., 2003; Lacorte; Galvão, 2007; Karlsen, 2010; Feichas, 2010; Wright; Kanellouopoulos, 2010; Narita, 2014; Wright, 2008, 2016.

- A equipe do projeto optou por planejar as oficinas com uma parte inicial de aquecimento e atividades que poderiam propiciar a integração dos alunos, e outra parte em seguida que pudesse oportunizar o ensino de instrumentos de acordo com o perfil dos bolsistas e alunos;
- Promover, no terceiro momento, um espaço para a prática em conjunto através das atividades oriundas do aprendizado informal;

A equipe procurou conduzir o trabalho com o objetivo de propiciar aos alunos ferramentas para o estímulo à prática e ao aprendizado musical. Desta forma, os dois primeiros momentos apresentaram características associadas ao aprendizado não formal e o terceiro momento ao aprendizado informal. Como os bolsistas e alunos estavam sempre trocando ideias sobre as atividades desenvolvidas, os assuntos abordados em um momento, às vezes se misturavam nas outras partes fazendo com que as divisões entre cada sessão da oficina ficassem às vezes tênues e difíceis de serem identificadas ao longo das atividades. Desta forma, foi necessário observar não somente o terceiro momento - a prática em conjunto - mas a oficina como um todo, e procurar entender como os bolsistas e alunos relacionavam as atividades executadas nas três etapas.

A pesquisa teve como base epistemológica a Sociologia da Educação Musical, (GREEN, 2001, 2008; FOLKESTAD 2006 e WRIGHT, 2008, 2014). Do ponto de vista metodológico, utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, questionários, entrevistas, vídeos e análise documental.

O objetivo geral foi investigar as interações dos sujeitos, suas motivações, estímulos, relações interpessoais, relações com os processos de aprendizagem que envolveu tanto o ensino não formal quanto as práticas informais. Até que ponto estas duas abordagens podem trabalhar concomitantemente de forma a propiciar um estímulo à prática e à aprendizagem musical em um contexto de uma escola pública de ensino médio? Como os bolsistas/tutores, a partir dos objetivos propostos e de suas observações sobre o contexto da oficina, podem decidir sobre qual a melhor abordagem a ser utilizada? Como os bolsistas, enquanto universitários, podem considerar práticas advindas de ambientes extraescolares como atividades que estimulem a prática e o ensino musical?

Como questões motivadoras para o desenvolvimento deste trabalho podemos citar:

- Oportunidade de desenvolver esta pesquisa em uma escola pública de ensino médio a partir da participação como professor colaborador no projeto PIBID/UEMG, e desta forma verificar o comportamento de tais práticas neste ambiente escolar;
- O apoio à formação do licenciando em Música, buscando oferecer novos recursos e abordagens para a instrumentalização dos alunos. A intenção era municiar os licenciandos com novas perspectivas, ampliando as abordagens conhecidas e contribuindo para sua capacitação com recursos adicionais para a futura atuação profissional;
- A possibilidade de este trabalho contribuir para o retorno da disciplina “Música” nas escolas, de acordo com as Leis nº 11.769/2008 (FIGUEIREDO, 2010) e 13.278/2016 (VIANA; MARIA; ALMEIDA, 2016).

Esta pesquisa também se propôs verificar a possibilidade das abordagens formal, não formal e informal atuarem de certa forma mais próximas, de maneira complementar e não como pontos extremos e excludentes.

No primeiro capítulo são apresentadas as justificativas para esta pesquisa, seus objetivos e um breve relato da trajetória pessoal deste pesquisador, no qual são descritas sucintamente as primeiras ideias sobre o interesse a respeito do tema, seu percurso profissional, as pesquisas desenvolvidas e a proposição para este estudo. É importante levar em consideração esta vivência prática e teórica sobre o tópico pesquisado e sua influência no olhar e na compreensão dos assuntos discutidos.

No segundo capítulo os procedimentos metodológicos são descritos, baseados nos conceitos da pesquisa qualitativa, juntamente com os processos de coleta de dados baseados em questionários e entrevistas. Foi destacado também o perfil dos participantes - bolsistas do PIBID e jovens alunos da escola - salientando suas realidades e influências no desenrolar do projeto.

No capítulo três é apresentado o contexto no qual a pesquisa foi elaborada, o Projeto PIBID e a escola estadual na qual a oficina de música foi desenvolvida.

No capítulo quatro os conceitos de aprendizagem formal, não formal, informal

e das práticas informais de aprendizagem musical são expostos e discutidos baseados nos estudos de Green (1996, 2001, 2008, 2014a, 2014b), Folkestead (2005, 2006) e Wright (2001, 2008a, 2008b, 2016). São abordados também os conceitos dos termos “gosto” (HENNION, 2011), “significado musical” (GREEN, 2005, 2008) e “oficina” (FERNANDES, 2000) como sendo importantes para o entendimento do texto. É feita uma distinção ao projeto inglês “Musical Futures” como uma das principais referências no estudo e na aplicação dos conceitos da aprendizagem musical não formal e informal em diferentes contextos.

No capítulo cinco o ensino coletivo e a aprendizagem colaborativa são descritos a partir das atividades desenvolvidas. O aprendizado do instrumento anterior à oficina foi considerado, pois esta experiência adquirida, tanto pelos bolsistas quanto pelos alunos, influenciou no entendimento e na interpretação das atividades musicais. Tópicos relacionados ao aprendizado em conjunto, à interação e motivação dos participantes foram identificados também como elementos positivos advindos das práticas realizadas na oficina.

No capítulo seis as práticas informais aplicadas na oficina de música são discutidas de modo detalhado a partir dos referenciais teóricos adotados. A Internet e a tecnologia são mencionadas pela sua estreita relação com materiais musicais utilizados pelos participantes, seguindo-se a descrição das atividades realizadas. Foi proposta uma adequação das características das práticas informais de aprendizagem musical, descritas por Green (2008) ao ambiente atual, considerando a influência da tecnologia nestas atividades.

## **1 - Justificativas e questões de pesquisa**

Nesta seção serão descritas as justificativas e as questões de pesquisa que embasaram este trabalho. O relato pessoal, na parte inicial, é de fundamental importância porque destaca a trajetória deste pesquisador e sua relação com o tema desta investigação, ainda na graduação, e em seguida nos trabalhos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação. Em seguida são expostas as justificativas e as questões de pesquisa que sustentam este trabalho.

### **1.1 - Relato pessoal**

Numa manhã de 1994 a aula da disciplina Harmonia da turma do Curso de Bacharelado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tinha começado. 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 do exercício. A sequência de sete ou oito acordes foi tocada e o professor enfatizava que o mais importante nesta atividade não era perceber o ritmo que os acordes foram tocados, mas sim a relação entre eles.

Após a atividade e no intervalo das aulas um grupo de alunos conversava 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. Alguns 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”.

Como aluno desta turma, eu me enquadrava no perfil de violonista, com uma formação baseada principalmente na experiência de tocar em grupos de música popular e inicialmente meu aprendizado foi caracterizado pelo exercício das práticas informais de aprendizado musical. Vale 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 na Escola de Música da UFMG<sup>7</sup>. Toda esta experiência, com

---

<sup>7</sup> UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais.

as práticas informais e com o ensino formal, me ajudou sobremaneira em algumas disciplinas no curso superior como Harmonia, Percepção e Instrumento.

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, até materiais que mesclavam cifras e partituras. Nesta vivência, de acordo com o tipo de proposta musical a ser desenvolvida, era necessário “tirar” os detalhes característicos da música “de ouvido”. Procurava utilizar os recursos tecnológicos disponíveis como gravadores de fita cassete, rádios, toca-discos e aparelhos de som e as revistas cifradas que traziam as cifras acima das letras das músicas e algumas mostravam também gráficos das posições dos acordes a serem tocados. Havia, portanto, todo um trabalho de colher o máximo de informações possíveis sobre uma música.

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: 1) O conhecimento adquirido durante anos de prática musical, tirando músicas de ouvido, tocando e trabalhando profissionalmente com a música popular poderia ser considerado um aprendizado não somente prático? 2) Este aprendizado poderia ser identificado? Nomeado? 3) Este aprendizado de alguma forma me ajudou nas atividades nas aulas de Harmonia e em outras disciplinas? Este aprendizado adquirido poderia ser organizado para possível utilização na aprendizagem musical formal ou não formal?

A partir da minha curiosidade e interesse sobre o tipo de aprendizado musical que eu tinha experimentado enquanto aluno, e depois, através da experiência como professor na escola de música particular<sup>8</sup>, percebi que este poderia ser um tema interessante a ser pesquisado no curso de Especialização em Música, oferecido pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho final (RODRIGUES, 2004) foi composto por uma pesquisa com 16 alunos da oficina de violão e guitarra do projeto “Arena da Cultura”<sup>9</sup>, sobre como eles aprenderam a tocar sem frequentar aulas regulares de instrumento.

---

<sup>8</sup> Fui professor de Violão e Guitarra da ProMusic Escola de Música em Belo Horizonte, no período de 1993 à 2002.

<sup>9</sup> Em 2003, este projeto foi idealizado e organizado pela Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte.

Como resultados destacaram-se: 1) As relações sociais que envolvem a pessoa interessada no aprendizado musical são de suma importância; 2) Todas as pessoas entrevistadas contaram com a assistência de pessoas próximas para o auxílio e/ou ensino de algum tópico musical; 3) Além deste material foram utilizados outros meios, como revistas com cifras, livros/revistas com partituras e tablaturas, Cd's, fitas de vídeo-cassete e DVD's, e informações da Internet.

Na dissertação do curso de Mestrado em Práticas Musicais (RODRIGUES, 2007) 22 alunos, participantes Projeto Arena da Cultura<sup>10</sup>, foram entrevistados, pois declararam que já sabiam tocar e que nunca tiveram aulas de música ou de instrumento. O objetivo central foi identificar como eles aprenderam a tocar seus instrumentos. Com o suporte metodológico da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1996) das histórias de vida (QUEIROZ, 1988) e utilizando questionários e entrevistas, pude constatar detalhadamente os processos utilizados pelos participantes no seu processo de aprendizagem.

Os principais resultados foram: 1) A aprendizagem de violão ocorreu inicialmente no ambiente familiar e através da proximidade com pessoas que tocavam; 2) No processo de “tirar músicas de ouvido”, foi observada uma multiplicidade de procedimentos relacionados com o nível de percepção de cada entrevistado; 3) A aquisição de conhecimento musical ocorreu através principalmente da persistência e perseverança dos entrevistados na busca pelo aprendizado; 4) Podemos considerar válidos os processos de aprendizagem identificados, não-formais e informais, como possíveis ferramentas para facilitar o aprendizado do violão (RODRIGUES, 2010, p.63-64).

Através da disciplina “Práticas Informais no Ensino Musical”, de minha criação, 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 – ESMU/UEMG tive a oportunidade de experimentar a aplicação das práticas informais, de acordo com Green (2008), no contexto de uma escola de música, e experimentar sua viabilidade.

Como resultados os alunos destacaram que as atividades proporcionaram uma troca de experiências, ajuda mútua, prática da percepção e da performance,

---

<sup>10</sup> Projeto idealizado pela Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte.

trabalho em equipe e oportunidade de tocar aquilo que gostam como importantes fatores proporcionados pelo exercício das atividades (RODRIGUES, 2014; 2016).

Este relato é uma breve contextualização em relação à minha formação musical e minhas motivações na escolha do assunto estudado. 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. Estas experiências anteriores me colocaram numa condição de familiaridade em relação ao tópico e numa posição privilegiada para a discussão do tema.

## **1.2 - Justificativas**

Posteriormente ao início do curso de Doutorado em Música/UFMG, em 2013 fui convidado para participar como colaborador no Subprojeto Música do Projeto PIBID/UEMG/CAPEL. Este projeto procurava oportunizar um espaço para os alunos do curso de licenciatura praticar a docência através do planejamento e execução de atividades musicais nas escolas públicas. A equipe na qual estava integrado desenvolvia atividades numa escola estadual de ensino médio, situada na região norte em Belo Horizonte, e comecei a conjecturar este espaço como um possível contexto para a pesquisa desejada. Além disso, outras situações me levaram a refletir sobre a escolha deste tema:

### 1) Apoio à formação do futuro docente em música:

Sendo integrante do corpo docente da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, percebi, através dos depoimentos informais de alunos do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto, algumas dificuldades que os mesmos enfrentam para lecionarem música nas escolas públicas. De acordo com seus relatos o material musical proposto pelo Curso de Licenciatura para o ensino musical de crianças, pré-adolescentes e adultos, relativo ao repertório e à linguagem teórica, em grande parte é advindo de uma herança erudita, sendo de difícil reconhecimento pelos alunos das escolas públicas. Os licenciandos necessitam adaptar os conceitos aprendidos à realidade da escola e dos alunos onde lecionam.

Neste sentido, as práticas informais de aprendizagem musical podem ser um

instrumento de auxílio, pois de acordo com Green (2001, 2008), utilizam o repertório dos praticantes como fonte para a elaboração das práticas musicais<sup>11</sup>.

Feichas (2010) analisa os conflitos, vantagens e desvantagens da aprendizagem formal e informal, e questiona a extensão da eficácia e efetividade que as escolas de música estão conseguindo obter, ao preparar os futuros professores de música para atuar numa realidade que oferece uma grande variedade de gêneros, estilos e funções. “Será que o conteúdo dos cursos e o ambiente em que os alunos aprendem, formam o tipo de músicos que serão capazes de prosperar num exigente e multifacetado mercado musical?” (FEICHAS, 2010, p.54). A autora enfatiza que são importantes as pesquisas e discussões sobre as propostas de novas pedagogias baseadas no aprendizado não formal e informal promovidas com o intuito de aprimorar o perfil profissional e atender às “demandas de vida real no século 21 e evitar o abismo entre a formação universitária de música e as novas oportunidades de emprego” (*Ibidem*, p.54).

2) As Leis nº 11.769/2008 e 13.278/2016 e seus desafios:

Com a sanção, pelo Governo Federal Brasileiro, da Lei nº 11.769<sup>12</sup>, de 15 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, o interesse pelo ensino de música aumentou, abrindo um campo de trabalho significativo para os alunos dos cursos de música. Segundo Figueiredo, “a lei representa um avanço concreto para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da música como conteúdo obrigatório no currículo escolar de forma inequívoca” (FIGUEIREDO, 2010, p.3). O autor menciona que ainda há pontos de interpretação dúbia, como por exemplo, sobre a atuação do professor específico de música, formado nos cursos de Licenciatura espalhados pelo país. Segundo a Lei, a posição de educador musical é “facultada a músicos pedagogicamente não habilitados” e “não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música” (SOBREIRA apud FIGUEIREDO, 2010, p.4). Devemos salientar que a lei acima mencionada refere-se ao ensino de música

---

<sup>11</sup> Segundo Arroyo (2013), “o termo “práticas musicais” pode ser entendido como um complexo que envolve “atores sociais, as músicas que produzem e/ou consomem enquanto ‘sons ordenados simbolicamente’ (BLACKING apud ARROYO, 2013, p.10), as representações sociais que lhes dão sentido, bem como executar, improvisar, compor, ouvir e outras ações musicais” (ARROYO apud ARROYO, 2013, p.10). Também são entendidas como “práticas significativas”, pois não apenas “comunicam ou expressam significados pré-existentes, mas ‘posicionam sujeitos’ em um processo de semiosis” (MIDDLETON apud ARROYO, 2013, p.10, destaque no original)” (ARROYO, 2013, p.10).

<sup>12</sup> Site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm) - Acesso em 11/03/2016.

como conteúdo de forma sistematizada e não ainda como uma disciplina independente.

Posteriormente, como uma atualização à lei mencionada, foi sancionada a lei 13.278 de 2016, que torna obrigatório o ensino de Artes nos diferentes níveis da Educação Básica, incluindo a música, artes visuais, dança e o teatro. Em relação à Música, os autores relatam que

[...] foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Segundo essas diretrizes, o ensino de música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas e não ser reduzida a um papel secundário, ou seja, em momentos pontuais da rotina escolar, projetos complementares ou extracurriculares, em festividades ou como ferramenta de apoio a outras disciplinas (VIANA; MARIA; ALMEIDA, 2016).

A partir da data da sanção da lei, as escolas tem um período máximo de cinco anos para se adequarem a esta determinação e os autores ainda salientam que é de responsabilidade das escolas possuir no seu quadro de profissionais professores graduados em Licenciatura em Música.

### 3) A presença da música nas escolas:

Com a participação no PIBID, inicialmente como colaborador em junho de 2013, e posteriormente como coordenador, a partir de junho de 2015, pude observar de forma mais próxima as atividades dos alunos em duas escolas públicas estaduais que participavam do projeto, sendo uma delas o local onde esta pesquisa estava sendo realizada. Através de conversas com professores e alunos das duas escolas, pude perceber que havia alunos que tocavam em grupos, igrejas, com familiares e com colegas, ou seja, existia um público nestes espaços que já estava envolvido em práticas musicais em diversos lugares e em diversas formações. Foi constatado que a existência de atividade musical fora da escola, independente da sistematização do ensino de música. As escolas desenvolvem projetos com o objetivo de promover a integração e conscientização dos alunos, como por exemplo, a Semana da Consciência Negra, quando são apresentados trabalhos referentes ao tema. Nestas ocasiões a música sempre está presente, com a participação de alguns alunos tocando ou através de áudios para a composição das apresentações.

Após 37 anos de ausência<sup>13</sup> de forma sistematizada no currículo escolar, a proposta de volta da música como conteúdo nas escolas de educação básica traz

---

<sup>13</sup> Site: [www.musicaemercado.com.br/revista/musicaemercado/noticias.asp?id=2040](http://www.musicaemercado.com.br/revista/musicaemercado/noticias.asp?id=2040) – Acesso em 10-01-2010.

consigo alguns problemas. Este longo intervalo colaborou para que praticamente uma geração não tivesse contato com o ensino musical nas escolas de forma regular. A grande maioria das pessoas que trabalha hoje como professores, coordenadores e diretores das escolas de educação básica regular acredita que a música possui valor apenas como entretenimento e não como disciplina que pode contribuir para a formação do aluno, e em alguns casos, chegando inclusive a ignorar seu valor pedagógico real. A música é entendida como um acessório para as festividades e comemorações escolares, como por exemplo, Dia da Independência, Dia do Índio, festas juninas, etc. Fonterrada (2008) esclarece que nem sempre os professores responsáveis pelas atividades musicais têm consciência da função da música nas escolas e ressalta que:

[...] muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento (FONTERRADA, 2008, p.12).

A autora chama a atenção para outro uso que se faz da música no cenário escolar, “que é a utilização como instrumento auxiliar de outras áreas de conhecimento ou disciplinas; neste caso, ela tem outras funções: *auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos, e outras*” (FONTERRADA, 2008, p.13). Como consequência da ausência do educador musical e da disciplina música nas escolas, a autora observa que muitos dos professores, responsáveis pelas atividades musicais, não possuem a habilidade de cantar ou tocar um instrumento, baseando-se apenas em práticas não estruturadas. Ou seja, a atividade musical é planejada e orientada por aquele professor que “tem jeito e gosto em lidar com música”. A isto, soma-se o fato de que alunos, professores e comunidade escolar, genericamente falando, possuem um referencial musical bastante homogêneo, que lhes é imposto pelos meios de comunicação de massa. Consequentemente os hábitos de escuta e prática musical foram de certa forma abandonados e já não fazem mais parte da vida escolar (FONTERRADA, 2008, p, p.14).

Os futuros professores que hoje estão nos cursos de Licenciatura em Música terão uma árdua tarefa ao lecionar nestas escolas. Como mencionado por eles mesmos, além de transmitir os conceitos musicais e desenvolver os valores associados ao ensino de música para as crianças, eles se deparam com a

necessidade de trabalhar e questionar o conceito do valor do ensino de música também junto ao corpo docente, administrativo e comunidade associada à escola, pois sem esta mudança de paradigma o ensino de música ficará comprometido. Fonterrada (2008) destaca a importância de se recolocar a música no processo educacional, o quê, em sua opinião, deve ser efetivamente obtido a partir do resgate do valor da música perante a sociedade (*Ibidem*, p.13). Ramos (2005) comenta sobre “a força e ingerência da música como bem da humanidade, mas, igualmente, como possibilidade de transformação de valores e de crescimento pessoal” (RAMOS, 2005, p.10), citando comentário de Swanwick<sup>14</sup>, que explica:

(...) música não tem apenas um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também tem potencial para desenvolvimento individual, para renovação cultural, para evolução social, para mudança (SWANWICK apud RAMOS, 2005, p.10).

#### 4) Número limitado de pesquisas sobre o tema:

Destacamos o pequeno número de trabalhos relacionados ao tema “Aplicação das práticas informais de aprendizagem musical em contextos diversos” Podemos citar os trabalhos Feichas (2006) e Rodrigues (2014; 2016); Grossi (2009); Grossi e Lacorte (2010) e Narita (2014), sendo que esta última discutiu a aplicação destas práticas no ensino à distância. Couto (2013), bem como Vedana, Soares e Finck (2011), estudam a aplicação das práticas informais relacionadas ao aprendizado de um repertório da música popular. Obviamente podemos considerar a existência de outros trabalhos relacionados ao tema, não citados aqui.

### 1.3 - Questões de pesquisa

A questão central que norteia este trabalho é:

- Como abordagens pedagógicas baseadas no aprendizado não formal e nas práticas informais de aprendizagem musical contribuem para o fazer musical de jovens do ensino médio de uma escola pública?

Esta questão principal nos leva a questionamentos mais específicos da pesquisa:

---

<sup>14</sup> SWANWICK, Keith. Teaching music musically. *Per Musi*, Belo Horizonte, v.4, p.29-36, 2001.

- De que forma as práticas informais de aprendizagem musical podem ser adaptadas em um contexto do ensino médio de uma escola pública sem que estas percam suas características originais?
- Como uma pedagogia que mescle o aprendizado não formal com as práticas informais pode estimular o fazer musical de alunos de ensino médio?
- Quais as habilidades/saberes necessários ao orientador/tutor na condução das atividades em sala de aula utilizando tais práticas?
- Como as práticas informais podem ser propostas em ambientes não-formais do ensino brasileiro?

## 2 – Metodologia

Após checagem sobre a possibilidade de realização da pesquisa no ambiente de uma escola pública de ensino médio, 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 na 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).

Segundo Mason (2002) a pesquisa qualitativa é “fundamentada em uma posição filosófica que é amplamente “interpretativista”<sup>15</sup> no sentido de que ela está preocupada com a forma como o mundo social é interpretado, compreendido, experimentado, produzidos ou constituído” (MASON, 2002. p.3).

A autora ainda destaca que a pesquisa qualitativa “é baseada em métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social em que estes dados são produzidos (em vez de rigidamente padronizados ou estruturados, ou totalmente abstraídos de um contexto de ‘vida real’)” (*Ibidem*, p.3).

Em relação à análise dos dados, há uma ênfase maior nas formas “holística”<sup>16</sup> de análise e explicação, do que no mapeamento de padrões superficiais, tendências e correlações. A pesquisa qualitativa procura uma explicação e/ou a construção de um argumento que envolva as compreensões da complexidade, do detalhe e do contexto. Objetiva-se neste sentido produzir entendimentos abrangentes e contextuais com base na riqueza dos dados, levando em conta suas sutilezas e detalhes (*Ibidem*, p.3).

---

<sup>15</sup> Interpretivismo, também conhecido como interpretativista, estimula os pesquisadores a interpretar os elementos do estudo, assim o interpretativismo integra o interesse humano em um estudo. "Os investigadores interpretativos assumem que o acesso à realidade (dada ou socialmente construído) é apenas através das construções sociais como a linguagem, consciência, significados compartilhados e instrumentos" (MYERS, 2008, p.38). O desenvolvimento da filosofia interpretativista é baseado na crítica ao positivismo nas ciências sociais. Fonte: <http://research-methodology.net/research-philosophy/interpretivism/> - acesso em 14/02/2016.

<sup>16</sup> Holístico: Entendimento integral do fenômeno; (Apple Dictionary, 2014. Versão 2.2.1).

A autora salienta que a pesquisa qualitativa muitas vezes pode utilizar alguma forma de quantificação, como por exemplo, gráficos, tabelas, fluxogramas e organogramas, como uma maneira de ilustrar e/ou buscar um maior entendimento dos dados, “mas as formas estatísticas de análise não são consideradas como ponto central da pesquisa” (*Ibidem*, p.3-4).

Merriam (2014), identifica quatro principais características para o entendimento da natureza da pesquisa qualitativa:

1 - O foco está no processo, no entendimento e no significado: Os pesquisadores qualitativos estão interessados em como as pessoas interpretam as suas experiências, como eles constroem seus mundos, o significado que eles atribuem às suas experiências (MERRIAM, 2014, p.14).

A autora ainda destaca que os propósitos de uma pesquisa qualitativa são:

- a) atingir uma compreensão de como os indivíduos dão sentido às suas vidas;
- b) delinear o processo (em vez do resultado ou produto) da construção de significado;
- c) descrever como as pessoas interpretam o que elas experimentam (*Ibidem*, p.14).

2 - O pesquisador é o principal instrumento para coleta e análise de dados. Partindo do princípio que a compreensão é o principal objetivo da pesquisa, o instrumento humano, ou seja, o pesquisador, que é capaz de ser imediatamente receptivo e adaptável, parece ser o instrumento ideal para coleta e análise de dados.

Outras vantagens salientadas são que o pesquisador pode:

- a) ter uma maior compreensão através do entendimento da comunicação verbal e não verbal dos atores;
- b) realizar uma interpretação através do processamento imediato de informações;
- c) esclarecer e resumir um material;
- d) verificar com os entrevistados a exatidão da sua interpretação,
- e) estar atento às possibilidades que respostas incomuns ou imprevistas fornecem (MERRIAM, 2014, p.14).

No entanto, a autora adverte para o fato de que o pesquisador, como um instrumento humano, opta por caminhos, faz suas escolhas, tem limitações e parcialidades que podem influenciar o estudo. Merriam sugere que ao invés de tentar suprimir essas opções ou "subjetividades", é importante identificá-las, reconhecê-las e monitorá-las, atentando-se sempre sobre como estas opções

podem influenciar a coleta e a interpretação de dados (MERRIAM, 2014, p.15).

3 - Um Processo Indutivo: Outra característica importante da pesquisa qualitativa é que o processo é *indutivo*; ou seja, os pesquisadores reúnem dados para construir conceitos, hipóteses ou teorias, em vez de testar hipóteses deduzidas, como na investigação positivista.

Os pesquisadores qualitativos elaboram uma teoria a partir de observações e entendimentos intuitivos baseados nos dados recolhidos em campo. Os fragmentos e trechos de informações advindas de entrevistas, observações, documentos e os mais diversos tipos de materiais, são selecionados, combinados e ordenados em categorias e/ou subcategorias, onde o pesquisador trabalha a partir daquilo que é específico para o geral. Geralmente os resultados obtidos por indução, numa pesquisa qualitativa, estão na forma de temas, categorias, tipologias, conceitos, hipóteses provisórias, e até mesmo uma teoria sobre um aspecto particular da prática. O pesquisador qualitativo normalmente possui um conhecimento prévio ou um modelo teórico relacionado ao tema pesquisado (*Ibidem*, p.15-16).

4 - Descrição rica: O produto da pesquisa qualitativa é ricamente descritivo. Palavras e imagens são utilizados, em vez de números, para transmitir o que o pesquisador aprendeu sobre um fenômeno. É provável que sejam descrições do contexto, dos participantes envolvidos, e das atividades de interesse (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.

As abordagens do aprendizado não formal e das práticas informais em um contexto de uma escola pública para alunos do ensino médio, de faixa etária entre 15 e 20 anos, envolveu uma questão a ser considerada:

- Como será o comportamento dos atores - alunos e bolsistas - diante destas atividades? Aqui podemos observar a existência de dois pontos de vista distintos: dos bolsistas, que após orientação deste pesquisador se colocaram inicialmente na posição de observadores, durante as atividades; e dos alunos que vão experimentar estas atividades. Provavelmente um ou mais alunos já tenha experimentado alguma destas abordagens.

## 2.1 - Coleta de dados

O projeto de coleta de dados deste trabalho teve sua aprovação pelo COEP – Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais registrado sob o nº 924.498<sup>17</sup>. Previa no seu planejamento a realização de todas as atividades musicais, bem como a distribuição de questionários e a realização de entrevistas com estudantes adolescentes de menor idade.

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. Mas 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",

geralmente 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. Estas podem incluir: ações sociais, comportamento, interações, relacionamentos, eventos, bem como dimensões espaciais, geográficas e temporais. Dimensões experimentais, emocionais e físicas também podem fazer parte da estrutura<sup>18</sup> (COFFEY 1999, apud MASON 2002, p.84)<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP.

<sup>18</sup> [...] usually refer to methods of generating data which entail the researcher immersing herself or himself in a research ‘setting’ so that they can experience and observe at first hand a range of dimensions in and of that setting. These might include: social actions, behavior, interactions, relationships events, as well as spatial, locational and temporal dimensions. Experiential, emotional and bodily dimensions may also be part of the frame”

<sup>19</sup> COFFEY, A. **The Ethnographic Self: Field work and the representation of Identity**. London: Sage. 1999.

Assim, na observação, levaram-se em conta todos os dados possíveis advindos das situações cotidianas “da” e “na” escola, e ao longo deste trabalho procurou-se levar em consideração os comentários relevantes, com o objetivo de esclarecer situações específicas.

### **2.1.1 – Questionários**

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.

### **2.1.2 – Entrevistas e transcrições**

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<sup>20</sup>.

De acordo com Stake (2011) os principais propósitos no uso das entrevistas num estudo qualitativo são:

---

<sup>20</sup> Apêndice B - Roteiro de entrevistas alunos E.E.P.H.R – Novembro/2014.

- 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).

O autor ainda destaca que as entrevistas devem ser feitas de “maneira informal, com o pesquisador fazendo perguntas investigativas para esclarecer e refinar as informações e as interpretações” (*Ibidem*, 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. Todas as questões são de uma forma mais flexíveis e geralmente solicita-se dados específicos de todos os participantes. A maior parte da entrevista é guiada por uma lista de perguntas ou questões a serem exploradas e não exige um vocabulário específico ou ordem predeterminada (MERRIAM, 2014, p.89).

Segundo a autora este formato de entrevista permite 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. 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.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2003, p.106)

o nível de detalhamento das transcrições dependem das finalidades do estudo. O quanto uma transcrição implica em elementos que estejam além das meras palavras empregadas varia de acordo com o que é exigido da pesquisa. Características para-linguísticas, tais como o tom de voz ou as pausas, são transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao conteúdo mas também quanto a sua forma retórica.

Os autores ainda salientam que a transcrição é útil para se ter um bom entendimento do material gravado e que esta etapa propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto. Este processo de transcrição pode ser entendido como o primeiro passo para a análise (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

### **2.1.2.1 - Análise e categorização**

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 e Blikem (2007, p.173) descrevem o processo da construção de categorias:

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve várias etapas: Procure nos seus dados por regularidades e padrões, bem como por tópicos inclusos nestes dados e, em seguida, escreva palavras e frases para representar esses tópicos e padrões. Essas palavras e frases são categorias de codificação. Elas são um meio de classificar os dados descritivos que você coletou [...] de modo que o material resultante de um

determinado tópico pode ser fisicamente separado de outros dados. Algumas categorias de codificação virão para você enquanto você estiver coletando dados. Estes devem ser anotados para uso futuro. Desenvolver uma lista de categorias de codificação depois que os dados foram coletados deixará você pronto para classificá-los mecanicamente, sendo este, um passo crucial na análise de dados<sup>21</sup>.

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.

Segundo Brandão (2006, p.11)

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é “sistema-suporte das representações ideológicas”.

A autora se baseia nas ideias de Foucault, e detalha os elementos do discurso:

Foucault (1969) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Cabe à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos. Tais regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber:

- Os *objetos* que aparecem coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo;
- Os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso;
- Os *conceitos* em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum;
- Os *temas e teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias (BRANDÃO, 2009, p.32).

Destacando que os *objetos*, os *tipos de enunciação*, os *conceitos* e os *temas e teorias* citados acima estão relacionados aos relatos dos alunos da escola estadual e dos bolsistas da ESMU, e que uma vez considerados, poderão contribuir para o entendimento do significado das mensagens e opiniões proferidas, bem como

---

<sup>21</sup> “Developing a coding system involves several steps: You search through your data for regularities and patterns as well as for topics your data cover, and then you write down word sand phrases to represent these topics and patterns. These words and phrases are coding categories. They are a means of sorting the descriptive data you have collected [...] so that the material bearing on a given topic can be physically separated from other data. Some coding categories will come to you while you are collecting data. These should be jotted down for future use. Developing a list of coding categories after the data have been collected and you are ready to mechanically sort them is a crucial step in data analysis.”

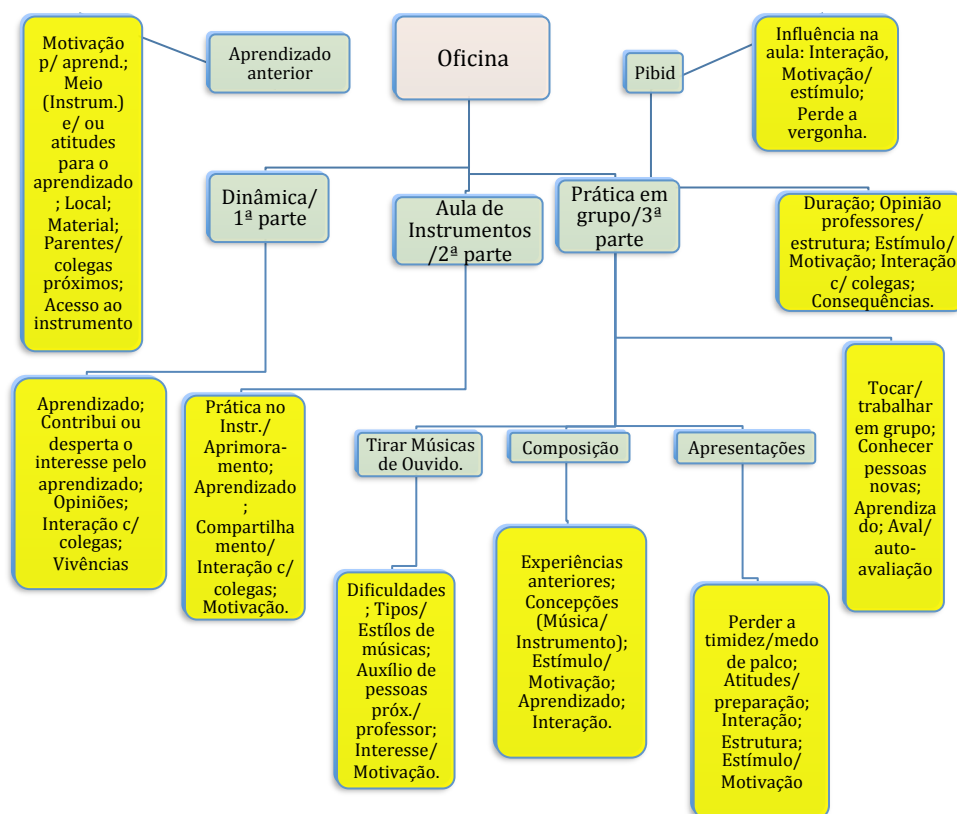
a respeito das escolhas feitas, que neste caso estão relacionadas às atividades musicais realizadas.

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. Surgem as primeiras categorias iniciais:

- 1 – Aprendizado do instrumento (anterior ao PIBID)
- 2 – Oficina:
  - 2.1 – Dinâmicas - 1ª parte da oficina
  - 2.2 – Aula de instrumentos - 2ª parte
  - 2.3 – Prática em grupo - 3ª parte
    - 2.3.1 - Atividade de “tirar músicas de ouvido”
    - 2.3.2 - Atividade de composição
    - 2.3.3 – Apresentações
- 3 - PIBID – Opiniões

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. 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. No Apêndice 1 deste texto estão listadas todas as subcategorias que emergiram a partir dos relatos, obedecendo ao mesmo processo descrito anteriormente.

Abaixo poderemos observar um organograma elaborado a partir das relações entre as categorias em verde, e as subcategorias em amarelo. Este gráfico possibilita a visualização de todas as categorias e subcategorias de uma só vez, suas possíveis relações, associações ou conexões.



**Gráfico 1 - Organograma: Categorias e sub-categorias.**

Alguns termos foram destacados em várias partes da oficina, de modo transversal entre as atividades, e conseqüentemente foram separadas para observação:

- A prática e o aprendizado coletivo
- Aprendizagem colaborativa
- Aprendizado colaborativo entre os bolsistas
- Interação e motivação
- Superação e compromisso
- Estímulo à criatividade
- Improvisação
- Trabalho em equipe

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.

### **2.1.2 – Vídeos: gravações e análises**

No mês de março de 2014 foram realizadas reuniões de toda a equipe do projeto PIBID/ESMU, para o planejamento das atividades, definição do horário da oficina e sua estrutura. 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).

Na primeira parte da oficina, a atividade de dinâmicas em grupo, todos os alunos estavam concentrados na sala direcionada para o projeto. No segundo e terceiro momentos, a aula de instrumentos e na prática em grupo respectivamente, cada grupo direcionava-se para outro ambiente disponível da escola, como a sala de informática; a biblioteca; o auditório e a sala de artes, para praticar ou ensaiar. Assim não foi possível gravar todas as atividades em todos os ambientes ao mesmo tempo. Houve um receio em pedir aos bolsistas para filmar ou gravar e isto ser um motivo para desviar a concentração dos mesmos na execução das suas ações. Apesar da grande quantidade de material gravado em vídeo, as filmagens aconteceram de forma fragmentada, pois podem ter acontecido situações importantes durante as atividades que não foram registradas.

O critério escolhido para a troca de sala durante as filmagens foi quando a atividade que estava sendo desenvolvida era repetida, como por exemplo, troca de

acordes no grupo de violões ou ensaio de um determinado ritmo ou música.

Enquanto na transcrição de entrevistas o pesquisador concentra-se no relato e na sua interpretação, na análise do material de vídeo há uma gama maior de informações, além do discurso dos participantes. A imagem mostra o cenário, seus atores, expressões, diálogos e atitudes.

Outro ponto levado em conta foi que com um dispositivo de filmagem portátil foi possível direcionar a filmagem para as situações desejadas, 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.

Quanto à codificação deste material Loizos (2009) afirma que

Enquanto se grava, um código de tempo pode ser inserido na imagem, de tal modo que cada segundo, minuto ou hora é registrado automaticamente. O pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de uma sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou sequências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida (LOIZOS, 2003, p.149).

Sobre a minutagem sugerida pelo autor, os dispositivos utilizados já estavam configurados para disponibilizar este tipo de marcação ao iniciar a gravação de vídeo, o que facilitou sobremaneira a análise das situações. 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)<sup>22</sup>.

De acordo com 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).

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;

---

<sup>22</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

- 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, 2012).

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.

As autoras destacam que há de um lado um desconhecimento dos “objetivos formativos da educação musical por parte dos profissionais das escolas” e de outro a necessidade de “uma formação pedagógica para compreender o universo escolar”. Desta forma:

O PIBID contribui pontualmente para que ocorra a imersão dos estudantes no campo de trabalho do professor e favorece a interlocução entre a formação pedagógica e musical oferecida na universidade com as demandas do fazer docente (SILVA; MIRANDA, 2014, p.95).

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).

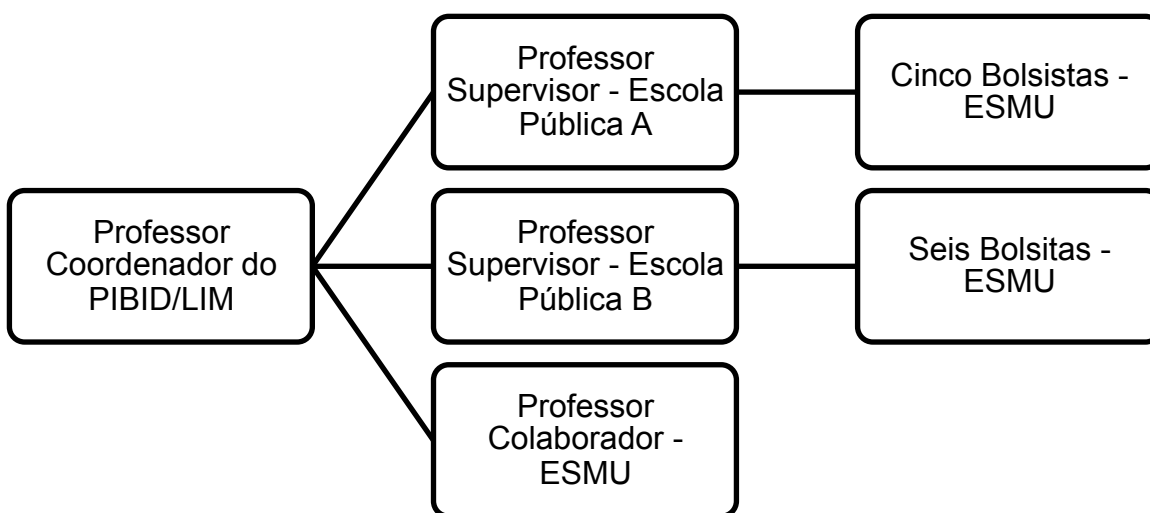
Através desta participação no projeto identifiquei esta escola estadual como um ambiente propício para o desenvolvimento da presente pesquisa. Observei que a estrutura física e pessoal disponível no local eram adequados ao desenvolvimento de um novo projeto, que seria proposto para o ano seguinte, e 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, uma com cinco bolsistas e a outra com seis bolsistas, ambas em Belo Horizonte, e contou com uma estrutura semelhante ao projeto PIBID/LEM, com um professor da ESMU/LIM como Coordenador de Área, um Professor-Supervisor de cada escola, um professor Colaborador<sup>23</sup>, e onze licenciandos do Curso de Música (bolsistas). A figura abaixo ilustra a organização das pessoas envolvidas com a oficina de música.



**Figura 1** - Estrutura organizacional do projeto PIBID/LIM.

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. Não foi o objetivo desta pesquisa colher as

<sup>23</sup> Neste projeto, este pesquisador atuou como professor colaborador a partir de junho de 2013.

observações e opiniões do professor supervisor acerca das atividades desenvolvidas.

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 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:

<b>Horário</b>	<b>Etapas</b>	<b>Tópico</b>	<b>Tempo médio</b>
<b>14h00/15h00</b>	Primeira parte	Dinâmicas em grupo	45/60min
<b>14h45/16h00</b>	Segunda parte	Aula de Instrumentos	45/60min
<b>16h00/16h15</b>	Intervalo	-	15min
<b>16h15/17h00</b>	Terceira parte	Prática em conjunto	45/60min

**Tabela 1** - Divisão das atividades na oficina de música.

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, as aulas de instrumento, atendendo uma 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.

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 contra-turno. 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 quadro abaixo fornece uma ideia da quantidade de alunos convidados para participar na oficina de música.

<b>Alunos/Turmas</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>
<b>1º ano</b>	7	282
<b>2º ano</b>	3	90
<b>3º ano</b>	2	60
<b>Total</b>	12	432

**Tabela 2** - Alunos da Escola Estadual convidados para a oficina de música

Os detalhes sobre o perfil dos alunos inscritos e o dos alunos participantes da oficina serão apresentados adiante, na sessão dos questionários, no capítulo da metodologia.

### **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 CIEEP's (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).

Alguns dados são importantes para a contextualização da Região Municipal Norte<sup>24</sup>, onde a escola se situa:

- a) Apresentou a segunda maior taxa de crescimento populacional<sup>25</sup> (9,672%) dentre todas as nove regionais do Município de Belo Horizonte.
- b) Em relação à renda per capita, esta região não acompanhou o crescimento significativo que houve na taxa média de crescimento populacional; pelo contrário, é o terceiro menor valor dentre todas as Regionais, juntamente com Barreiro e Venda Nova. Os valores de renda destas regiões ficam em torno da metade da média do município<sup>26</sup>.
- c) O IDH<sup>27</sup> também não acompanhou o aumento da densidade populacional. As mesmas regionais que apresentaram uma baixa renda per capita exibem baixos números do IDH<sup>28</sup>.

Podemos destacar algumas características desta região: alto crescimento populacional; baixa renda per capita; baixo nível socioeconômico e de qualidade de vida, altos índices de violência<sup>29</sup>. Três episódios ilustram bem este panorama:

- Ao iniciar minha participação na escola no segundo semestre de 2013, observei que todas as salas que tinham acesso à área externa possuíam uma porta de madeira e uma grade de ferro, sendo fechada com cadeados. A explicação dada pelo professor supervisor foi que devido aos altos índices de assaltos que a escola sofreu, esta foi uma saída encontrada pela direção para preservar seu patrimônio.

- No início de uma atividade, em 2014, uma professora alertou todos os alunos que estavam chegando à escola para entrarem o mais rápido possível, pois o portão principal seria trancado. Segundo ela a polícia estava fazendo diligências na região, devido a boatos de tiros disparados na vizinhança, sendo perigoso ficar na

---

<sup>24</sup> “As nove Regiões Administrativas de Belo Horizonte são subdivisões gerenciais do Município sendo elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova”. Fonte: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regioes-administrativas> Acesso em 28/06/17.

<sup>25</sup> Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/> acesso em 03/03/2016.

<sup>26</sup> Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/> acesso em 03/03/2016.

<sup>27</sup> “O IDH é uma medida importante concedida pela ONU (Organizações das Nações Unidas) a qual tem como finalidade avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de um determinado país ou região. Essas avaliações são feitas anualmente e sustentam três pilares que constituem o IDH, saúde, educação e renda, a saber: **Saúde:** Vida longa e saudável a qual é medida pela expectativa de vida; **Educação:** Acesso ao conhecimento, à média de anos estudados (adultos) e anos esperados de escolaridades (crianças); **Renda:** Um padrão de vida decente (Renda): medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) com base na Paridade de Poder de Compra (PPC) por habitante. Este índice é medido em números fracionados de 0 a 1, ou seja quanto mais próximo de 1, melhor é o IDH do país, estado, município ou região” Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br/contabilidade/artigos/56747/idh-qual-o-significado-e-qual-sua-finalidade> Acesso em: 03/03/2016.

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/> acesso em 03/03/2016.

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.nossabh.org.br/indicadores/i0906.html> Acesso em 04/03/2016.

quadra ou nas áreas externas. De acordo com a mesma professora situações semelhantes aconteciam com frequência.

- No início do segundo semestre de 2015, a diretoria mudou o horário do turno da tarde (e conseqüentemente da oficina de música), de 14h às 17h para 13h às 16h. Este fato foi devido a um estupro sofrido por uma aluna nas imediações da escola, no final da tarde, após o horário das aulas, o que chocou toda comunidade escolar. O novo horário visava liberar os alunos mais cedo, permitindo maior segurança na sua volta aos lares.

Todos estes indicadores podem ter influenciado a participação de alunos no projeto PIBID na escola. Apesar de não possuir dados para afirmações conclusivas a respeito, podemos observar uma possível relação entre estes 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 público da escola era composto basicamente por alunos carentes de classe média baixa da comunidade local e bairros vizinhos. Está localizada em um corredor de fácil acesso<sup>30</sup> onde circulam várias linhas de ônibus. Há uma estação de metrô e uma estação de ônibus que ficam a poucos metros da entrada. O acesso à escola é, portanto, facilitado.

Seu terreno possui 9.000m<sup>2</sup> de extensão e 4.000m<sup>2</sup> de área construída. São 18 salas<sup>31</sup>, 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 por exemplo, 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.

---

<sup>30</sup> Fonte: <https://sites.google.com/site/eeprofhilltonrocha/home> acesso em 15/02/16.

<sup>31</sup> Fonte: <https://sites.google.com/site/eeprofhilltonrocha/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, a escola contava com a inestimável ajuda do marido de uma das professoras que instalava um equipamento maior e mais potente de sonorização, de sua propriedade e sem nenhum custo. Mesmo assim, 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 por exemplo, 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**

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

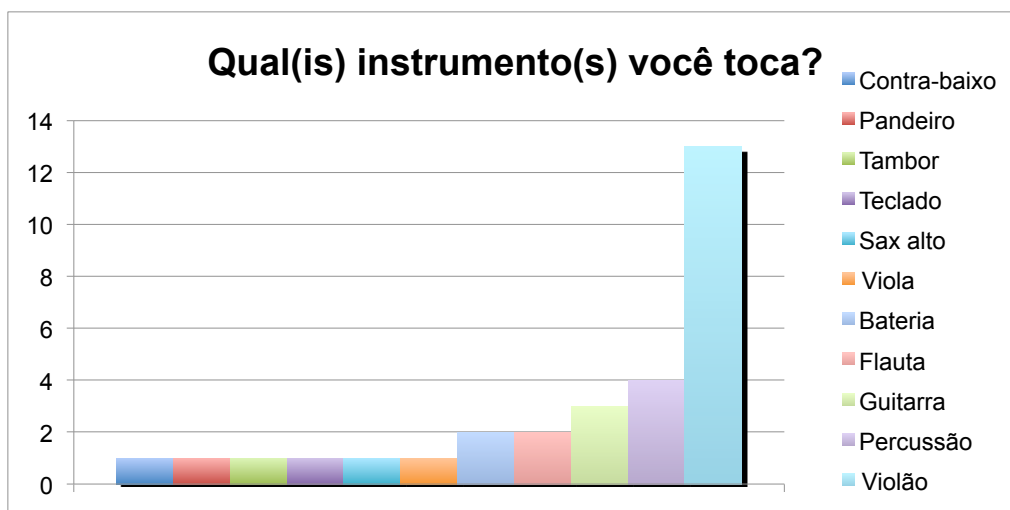
solicitado aos alunos inscritos do 1º ano que relatassem o motivo da sua ausência. Podemos observar as respostas no gráfico abaixo: dos 61 alunos que desistiram de frequentar a oficina, 23 relataram desistência por motivos pessoais; 15 estavam mudando de escola; 13 não podiam frequentar a oficina, pois tinham a necessidade de trabalhar para ajudar na composição da renda familiar; 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.

<b>Número de alunos desistentes do 1º ano</b>	
<b>Motivo</b>	<b>Número de alunos</b>
Pessoais	23
Mudança de escola	15
Trabalho	13
Curso externo	10
<b>Total</b>	<b>61</b>

**Tabela 3** - Alunos desistentes do 1º ano da Escola Estadual.

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.

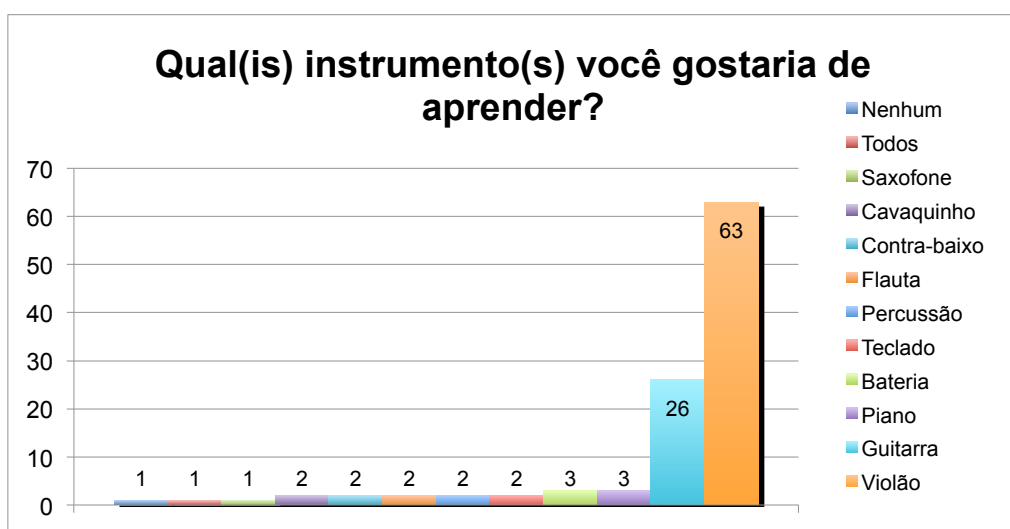
A partir desta constatação, foi perguntado qual(is) instrumento(s) estes alunos do 1º ano tocavam, e o gráfico a seguir nos mostra as respostas. No questionário havia uma lista de instrumentos para serem marcados e foi possível assinalar mais de uma opção, havendo um espaço extra para que o aluno escrevesse o nome de algum outro instrumento, caso o mesmo não estivesse listado. O violão foi o instrumento mais citado nesta categoria, por 13 alunos.



**Gráfico 2** - Quais instrumentos os alunos tocam.

Destacamos aqui a grande variedade de opções nas respostas obtidas. Foram citados instrumentos de percussão, sopro, viola (neste caso, uma viola de 10 cordas, instrumento tradicional na música sertaneja brasileira) e um contrabaixo elétrico.

No gráfico a seguir são mostradas as respostas para a pergunta sobre qual(is) eram os instrumento(s) de interesse dos alunos para aprendizagem. No questionário havia uma lista de instrumentos e um espaço para ser preenchido com um ou mais instrumentos que porventura não houvessem sido citados.



**Gráfico 3** - Instrumentos que os alunos gostariam de aprender

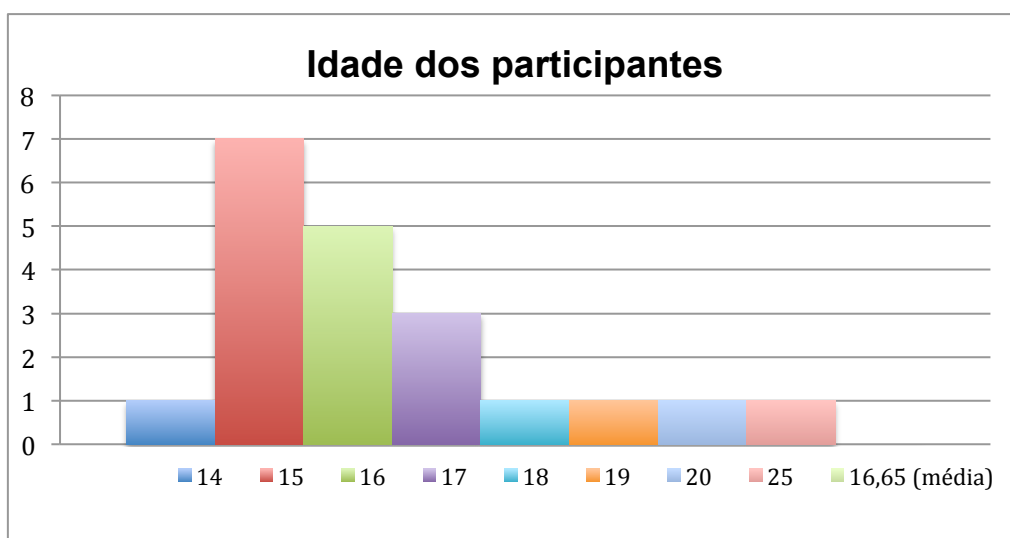
Destacamos duas respostas peculiares: ao serem perguntados sobre qual(is) instrumento(s) gostariam de tocar numa oficina de música, um aluno respondeu

“nenhum” e outro disse que gostaria de tocar “todos” os instrumentos. Houve certa incoerência na primeira resposta, pois o aluno tinha conhecimento da oferta de aulas de instrumento, e mesmo assim optou por não querer aprender nenhum. A segunda resposta mostra exatamente o oposto, ou seja, o aluno quer aprender todos os instrumentos ou a maior quantidade possível.

Esta questão 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 de 16 anos.



**Gráfico 4** - Idade dos 20 participantes frequentes.

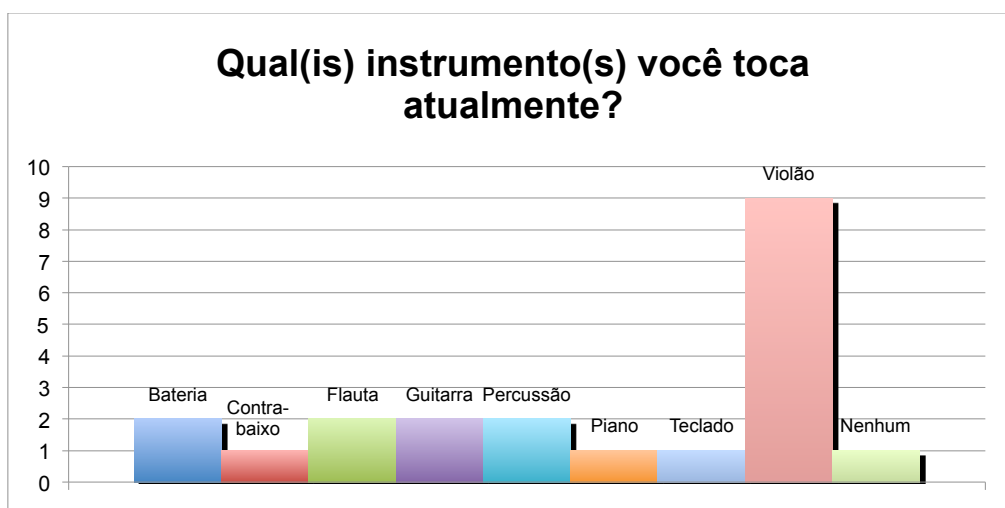
Neste gráfico podemos observar a presença de dois participantes que já haviam concluído o ensino médio, com 20 e 25 anos. Como já dito, eram ex-alunos

que se interessaram pela oficina e foram autorizados pela direção a participar. Em relação à prática musical foi perguntado aos alunos se eles cantavam e/ou tocavam algum instrumento: 9 alunos responderam que apenas tocavam, 3 apenas cantavam, 6 tocavam e cantavam e 2 não tocavam e nem cantavam.

<b>Alunos que:</b>	<b>Quantidade</b>
Tocam	9
Cantam	3
Tocam e cantam	6
Não tocam e nem cantam	2

**Tabela 4** - A prática de tocar e/ou cantar

Com relação aos instrumentos, foi perguntado qual(is) instrumento(s) eles aprenderam ou começaram a aprender antes da participação no projeto PIBID. Foi possível aos alunos relatar se tinham experiência prática em mais de um instrumento, ou se nunca tiveram experiência com algum instrumento. Os resultados obtidos coincidem com a formação instrumental usual de grupos de música popular, com a presença de bateria, contrabaixo, violão/guitarra, teclado/piano, flauta e percussão.



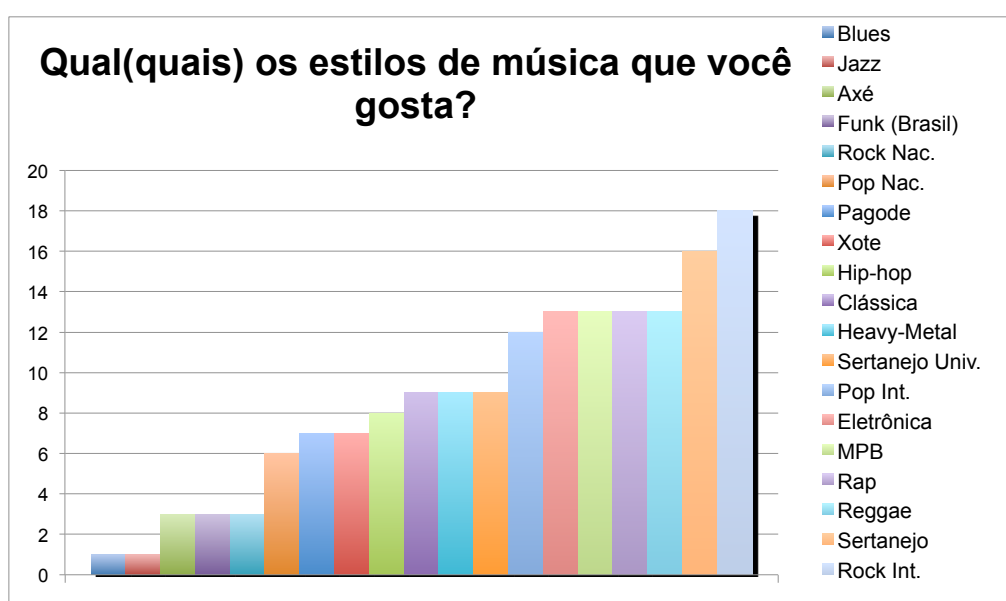
**Gráfico 5** - Instrumentos que os alunos já tocam.

Em relação ao aprendizado musical anterior ao projeto constatou-se que alguns alunos já sabiam tocar algum instrumento. Foi então perguntado onde eles aprenderam. 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. A grande maioria aprendeu tocando, observando, conversando com familiares, amigos e colegas, tirando músicas de ouvido, buscando músicas ou qualquer informação que o ajudasse a tocar na Internet. Alguns utilizaram um instrumento disponível para o início do seu aprendizado, que às vezes não era aquele que ele gostaria de tocar. O violão destacou-se como o instrumento mais citado, possivelmente por ser de fácil transporte e manuseio, além do preço ser razoavelmente acessível, se comparado a outros instrumentos como o piano, teclado, bateria ou contrabaixo.

A próxima questão do questionário indagava sobre os estilos musicais da preferência dos participantes.

No gráfico abaixo podemos observar uma grande variedade de estilos mencionados:



**Gráfico 6** - Estilos que os alunos gostam de escutar.

Os estilos foram listados para que os alunos pudessem marcar as opções de sua preferência, e havia um espaço em branco para que eles escrevessem quaisquer outros estilos que não estivessem na lista.

À primeira vista 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.

Um detalhe foi percebido: às vezes há interpretações diferentes quanto à nomeação de grupos em relação aos estilos musicais correspondentes. Um aluno que escutava Heavy Metal considerou o grupo brasileiro Jota Quest como sendo de música Pop, que é um estilo bem popular, com músicas que apresentam um refrão de fácil entendimento e assimilação. Já outro aluno que gosta da música sertaneja mais tradicional, com a característica presença de violões, violas e duas vozes, classificou o mesmo grupo como sendo um grupo de Rock, pela presença da guitarra e também pela imagem que o grupo passa para as pessoas.

A série de categorias mencionadas no gráfico anterior nos leva a observar dois pontos importantes:

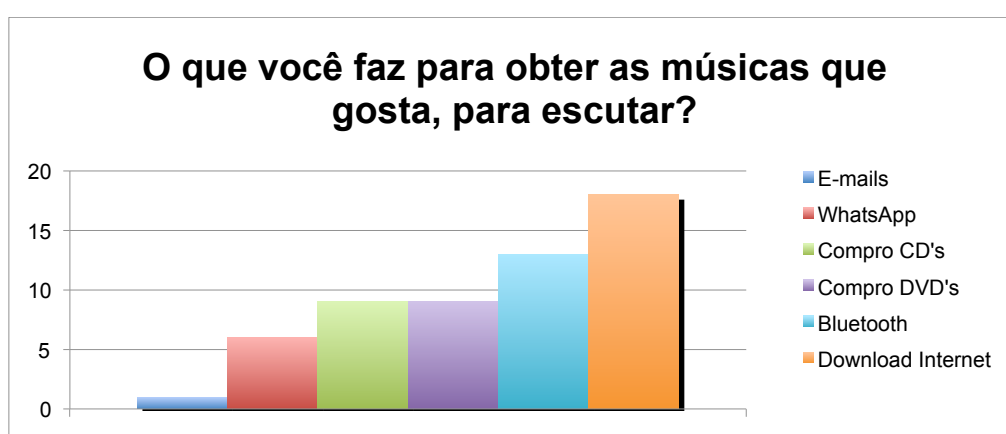
1) O lugar, o modo e/ou o meio como estes alunos acessam e escutam tamanha variedade musical;

2) A necessidade do licenciando ou professor de música conhecer:

- estes gêneros e suas derivações, com o objetivo de obter um diálogo mais eficiente com os alunos;

- o modo/meio como os alunos acessam as músicas com o objetivo de estarem atualizados com os recursos tecnológicos disponíveis.

O próximo gráfico aponta a maneira como eles obtêm as músicas que desejam ouvir.

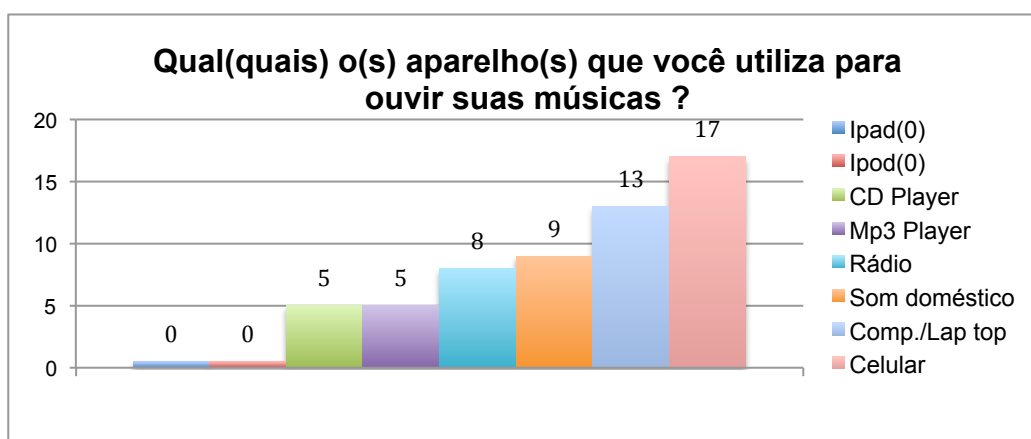


**Gráfico 7** - Meios para obter as músicas que desejam.

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. Um mesmo aluno pode conseguir suas músicas de diversas

formas: com colegas, na escola, por meio de dispositivos móveis como celulares e tablets, através da conexão *Bluetooth* ou fazendo o *download* de músicas num computador. Devemos salientar que através do acesso à Internet o aluno busca a música que deseja e quando a encontra pode importar esta música para seu dispositivo pessoal, facilitando várias escutas da mesma música. Sem esta transferência a probabilidade de escutar novamente diminui, pois será necessária uma nova busca pela música desejada. De acordo com o gráfico, apenas um aluno declarou que obtêm suas músicas utilizando e-mails e dezoito alunos conseguem suas músicas fazendo o *download* da Internet, provavelmente devido à facilidade de se conseguir músicas através deste meio, sem nenhum custo. Praticamente a metade dos alunos declarou que compram Cd's ou DVD's.

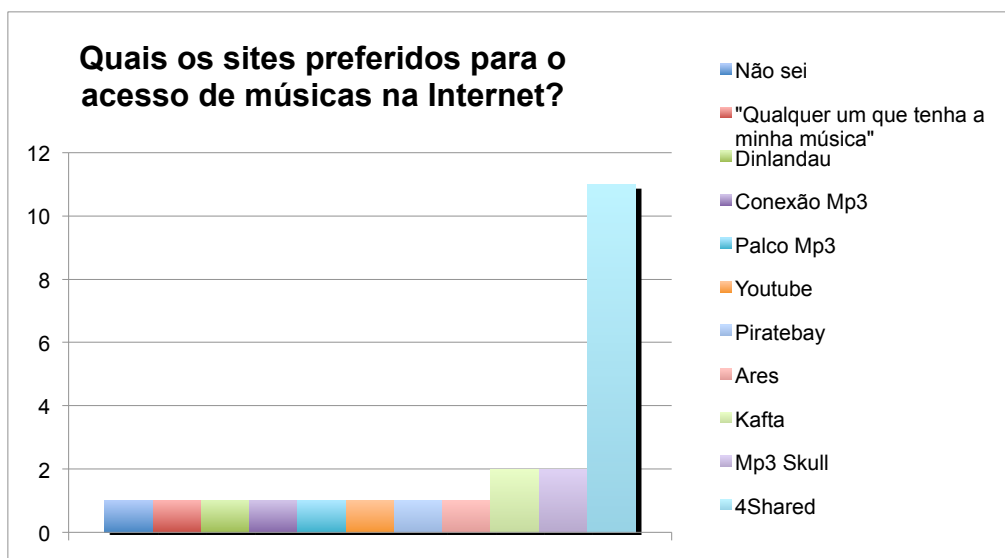
Vejamos agora as respostas à pergunta sobre quais são os dispositivos utilizados para escutarem suas músicas preferidas:



**Gráfico 8** - Aparelhos utilizados para a escuta musical.

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. Verificamos também que o computador/*notebook* e celular são os mais utilizados para a escuta musical. Ipad e Ipod não foram citados, provavelmente pelo alto custo destes dispositivos.

Abaixo seguem as respostas sobre em quais sites ou plataformas estes alunos conseguem suas músicas na Internet.



**Gráfico 9** - Sites citados para o *download* de músicas pela Internet.

Algumas respostas chamam a atenção: um aluno respondeu que não sabia o nome do site onde conseguia suas músicas, por não se atentar para este detalhe e por estar interessado somente na obtenção da música, ou seja, qualquer site no qual esta música estivesse disponibilizada era suficiente. Resposta semelhante foi dada por outro aluno: “Qualquer um que tenha a minha música”. As demais respostas listam vários endereços específicos, com músicas disponibilizadas gratuitamente.

O site mais citado foi o aplicativo 4shared<sup>32</sup> “que oferece a opção de armazenar conteúdo, compartilhar arquivos com outros usuários e realizar o *download* de conteúdo ofertado por terceiros de forma prática e eficiente” (MARTZ, 2016). Este aplicativo é de fácil utilização, pois uma vez conectadas, as pessoas podem inserir seus arquivos, fotos e músicas preferidas nesta plataforma, com objetivo de armazenar e/ou compartilhar com as pessoas que desejar.

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, e 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 a 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

<sup>32</sup> [www.4shared.com](http://www.4shared.com)

(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).

No final do ano foi realizado as entrevistas com os alunos mais frequentes. Abaixo um quadro com os nomes dos alunos participantes<sup>33</sup> desta entrevista, bem como idades e instrumentos que declararam tocar.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Entrevista em:</b>
<b>Robson</b>	18	Baixo	14/11/2014
<b>Alberto</b>	14	Guitarra e Violão	14/11/2014
<b>César</b>	15	Teclado	14/11/2014
<b>Camilo</b>	20	Violão	14/11/2014
<b>João</b>	16	Flauta	14/11/2014
<b>Igor</b>	16	Percussão	14/11/2014
<b>Cléber</b>	20	Violão, Cavaquinho, Percussão e Canto	14/11/2014
<b>Lúcia</b>	15	Guitarra	14/11/2014
<b>Patrícia</b>	17	Flauta Doce	14/11/2014
<b>Ricardo</b>	16	Violão e Bateria	21/11/2014
<b>Roberto</b>	17	Violão	21/11/2014
<b>Paulo</b>	17	Violão e Berimbau	21/11/2014
<b>Thiago</b>	15	Violão	28/11/2014
<b>Sara</b>	15	Não toco	28/11/2014
<b>Carlos</b>	15	Violão	28/11/2014
<b>José Antônio</b>	16	Violão	28/11/2014

**Tabela 5** – Nome, idade e instrumentos declarados pelos alunos participantes da entrevista.

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.

<sup>33</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, alunos e bolsistas, todos os nomes originais foram trocados por nomes fictícios.

### 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 destes 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.

Havia a possibilidade de participação dos bolsistas no projeto até o prazo máximo de até 48 meses, ou sair a qualquer momento, caso assim o desejassem. No ano de 2014 o projeto contava com um bolsista que estava participando desde 2012 e os demais começaram a partir de 2013. Não houve desistência ou substituição de bolsistas. Apesar de prevista, esta situação não era ideal, uma vez que a substituição de um licenciando com perfil instrumental diferente daqueles que estavam participando poderia acarretar acréscimo ou extinção na oferta do ensino de instrumentos, mudando a configuração inicial planejada.

## **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. As pesquisas sobre as práticas informais de aprendizado musical são relacionadas destacando suas características advindas do processo de aprendizado informal. A partir do objetivo deste trabalho na pesquisa do aprendizado não formal e das práticas informais, destaca-se em seguida, as pesquisas relacionadas à valorização dos conhecimentos musicais adquiridos em ambientes extraescolares, visto que este tipo de conhecimento é considerado como uma das principais características destas abordagens. Neste capítulo também são apresentados as definições dos termos: “gosto” e “significado musical”, uma vez que são importantes para o entendimento de como estes conceitos podem influenciar as escolhas musicais dos praticantes da oficina de música do PIBID. O termo “oficina” é delimitado pelo fato das atividades desenvolvidas como base para esta pesquisa terem as características descritas pelo autor. Como parte final, o Projeto Musical Futures é destacado por ser uma das principais referências no estímulo, desenvolvimento e pesquisa de projetos relacionados às práticas informais e não formais de aprendizado musical. Mesmo estes projetos sendo desenvolvidos na Inglaterra, em um contexto diferente do brasileiro, podemos observar a uma grande variedade de práticas musicais que as atividades podem oferecer para o estímulo à prática, o ensino e o aprendizado musical nos diferentes projetos descritos.

### **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).

Por “educação musical formal” Green (2001) se refere

[...] às práticas de ensino dos professores de música, incluindo os professores de instrumento, no ensino, treinamento e educação na sala de aula; e às experiências de aprendizagem dos pupilos e estudantes ao serem ensinados, educados ou formados num ambiente de educação formal<sup>34</sup> (GREEN, 2001, p.16).

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 semelhante 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

---

<sup>34</sup> “[...] to instrumental and classroom music teachers’ practices of teaching, training and educating; and to pupils’ and students’ experiences of learning and of being taught, educated or trained in a formal educational setting.”

comunitários, os espaços urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação, etc.). Na escola seriam as atividades extraescolares e os projetos de extensão que demandam conhecimentos complementares. Neste caso, podemos notar que há um intercâmbio entre estas atividades e a educação formal presente, mostrando que esta educação não formal pode acontecer no ambiente físico da escola (LIBÂNEO, 2007, p.89).

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 "apreendida" 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 co-construção 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<sup>35</sup> (PRICE, 2012, p.44-45).

Podemos verificar algumas semelhanças entre as características da aprendizagem não formal (PRICE, 2012) e as características identificadas por Green da aprendizagem informal (GREEN, 2008, p.10):

- “Uma abordagem mais inclusiva” pode ser associada à música que os próprios aprendizes escolheram e ao principal método de aquisição de habilidades

---

<sup>35</sup> “An inclusive approach to music making, lowering entry barriers (for example, by not making notation a hurdle to be overcome before a student can play).

- A belief in group-based activities in performing, listening, composing and improvising;
- A sense of immediacy and exploration;
- An opportunity for tacit learning – music being ‘caught’ not ‘taught’ – music leaders may play a lot, and explain very little;
- A more democratic view of learning – utilizing the skills within the group through peer learning, teachers shedding the mantle of ‘expert’, students and teachers co-constructing content and objectives for sessions;
- Opportunities to develop non-cognitive skills, such as responsibility, empathy, support for others, creativity and improvising to find solutions.”

na esfera informal: a cópia de gravações de ouvido, ou “tirar músicas de ouvido”, a partir de uma referência de áudio e com exemplos retirados do mundo real.

- “Uma visão mais democrática da aprendizagem aproveitando as competências, dentro do grupo, através da aprendizagem entre pares”. Pode ser associado ao que acontece no ensino informal, no qual a aprendizagem ocorre de maneira solitária ou conjuntamente com amigos através do auto-aprendizado, dirigida por pares e aprendizado em grupo;

- “A crença em procedimentos baseados em atividades de grupo: executar/tocar, ouvir, compor e improvisar” pode ser associado a uma profunda integração entre escuta, performance, improvisação e composição em todo o processo de aprendizagem (GREEN, 2008, p.10).

Essa proximidade entre características das modalidades de aprendizagem não formal e informal fazem com que os limites entre as duas modalidades fiquem, em alguns momentos, tênues. A aprendizagem não formal apresenta duas características relevantes, que o diferem da aprendizagem informal: a presença de certo grau de sistematização e a orientação por parte de um instrutor ou professor. Ainda assim, esta aproximação torna viável a possibilidade do trabalho com as duas modalidades simultaneamente (em certos momentos, pode-se ter dúvidas sobre qual modalidade está sendo efetivamente utilizada). O que mais importa, neste caso, são as perspectivas práticas advindas destas duas possibilidades, mais do que suas qualificações e conceitos.

### **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) organizou as características do aprendizado

informal em cinco princípios fundamentais (Green, 2008, p.10), 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 auto-aprendizado, 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<sup>36</sup> (GREEN, 2008, p.10).

A partir das conclusões sobre seu trabalho Green (2001) conjecturou que:

- tais práticas de aprendizagem poderiam potencializar a motivação e aumentar uma gama de habilidades musicais, de uma forma que estavam em grande parte ausentes da pedagogia e do currículo escolar.
- [...] tais práticas poderiam tornar a educação musical mais inclusiva para os alunos de todas as habilidades e procedências, particularmente aqueles que tiveram dificuldade ou impossibilidade de fazer brilhar sua musicalidade em ambientes formais.
- [...] através de caminhos informais na abordagem da aprendizagem musical, os alunos poderiam também ser levados a ampliar a sua apreciação musical, tanto em relação ao que eles já conhecem, quanto ao que está além disto<sup>37</sup> (GREEN, 2001, p.4).

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

---

<sup>36</sup> “1 – Informal learning always starts with music which learners choose for themselves; 2 – The main method of skill-acquisition in the informal realm involves copying recordings by ear; 3 – Informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-learning and group learning; 4 – Skills and knowledge tend to be assimilated in haphazard, idiosyncratic and holistic ways, starting with ‘whole’, ‘real-world’ pieces of music; 5 – [...] involve a deep integration of listening, performing, improvising and composing throughout the learning process, with emphasis on personal creativity.”

<sup>37</sup> “From my findings I hypothesized that such learning practices could possibly enhance motivation and increase a range of musical skills, in a way that were largely missing from pedagogy and from school curriculum. [...] such practices could make music education more inclusive for pupils of all abilities and backgrounds, particularly those who have found it difficult or impossible to make their musicality shine in formal environments. [...] through informal ways of approaching music-learning, school pupils could also be brought to expand their appreciation of music, both in relation to what they already know and to what lies beyond it.”

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. Os primeiros quatro dos cinco princípios fundamentais das práticas de aprendizagem informal, apresentados acima, foram enfatizados. [...] O quinto princípio, que envolve a integração da escuta, performance, improvisação e composição, estava implícito, particularmente no que se refere à audição e à performance, e também ao improviso até certo ponto (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*<sup>38</sup> curtos, em um CD pré-preparado e contando com o auxílio do professor de como usá-lo. [...] O CD de ensino também continha uma versão fragmentada da música na forma de 15 faixas separadas, cada uma das quais com um *riff* diferente, isolado, único ou, em alguns casos, dois ou três *riffs* em harmonia, repetidos por cerca de dois minutos (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 desenvolver as habilidades adquiridas e observar 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, ou através da organização de uma demonstração de pares, da mesma faixa de idade, ou de idade próxima de alunos de dentro da escola. O objetivo foi ajudar os alunos a entender como uma música pode ser elaborada a partir da performance ao vivo e das perspectivas dos próprios músicos (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. As estratégias pedagógicas

---

<sup>38</sup> De acordo com França (2012) o termo “*riff*” refere-se “a um motivo marcante que geralmente aparece na introdução e se repete durante a música, conferindo-lhe identidade” (FRANÇA, 2012, p.74).

eram semelhantes às da fase 2 do projeto, na medida em que o CD distribuído aos alunos incluía a peça original, com as vozes individuais separadas em faixas, simplificadas, das partes de melodia e de baixo<sup>39</sup> (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. Ela salienta:

Sem favorecer ou sem tornar as coisas mais fáceis, é possível oferecer o conteúdo desafiador de um currículo que possa refletir autenticamente o mundo fora da escola, e as estratégias pedagógicas eficazes com base na observação e análise de como os alunos aprendem melhor<sup>40</sup> (GREEN, 2008, p.185).

---

<sup>39</sup> Stage 1: the heart of the project - Involved "letting the bottomless students" asking us to imitate as close as possible to the real-life learning practices of young, beginning folk musicians. The first four of the fundamental principles of informal learning practices, popular above, were emphasized. [...] The fifth principle, involving the integration of listening, performing, improvising and composing, was implicit, particularly with regards to listening and performing, and also to some extent improvising.

Stage 2: modelling aural learning with popular music. Involved a pre-selected piece of music, familiar to most of the pupils and with a multitude of short riffs, in a pre-prepared CD, and some demonstration of how to use them by the teacher. [...] The teaching CD also contains a broken-down version of the song in the form of 15 separate tracks, each of which contains a different, isolated, single riff, or in some cases two or three riffs in harmony, repeated for around two minutes.

Stage 3: the deep end revisited. It was simply a repetition of stage 1. the aim was to give pupils a chance to build on the skills they had already acquired, and to observe to what extent this was realized.

Stage 4: informal composing. Pupils then moved into their own composition. The aim was that they would build on what they had learned through listening and copying in stages 1, 2 and 3.

Stage 5: modelling composing. Pupils were offered a 'musical model' of song-writing taken from the 'real' world of popular music. This was organized by either inviting in a band (or duo) from outside the school, or organizing a peer demonstration by a band of same age or nearly same-age pupils from within the school. The aim was to help pupils understand how a song can be put together 'from the inside', by engaging with live music and musicians' perspectives.

Stage 6: into the deep end with classical music. The pupils were told to get into their small groups as before. they were given a CD containing five tracks. The task was to listen to the tracks, choose one, and copy it by ear, as a group, using instruments of their choice and directing their own learning strategies.

Stage 7: modelling aural learning with classical music. Introduced aural learning using music that was taken from the core of the classical canon, and that was mostly not familiar to the pupils, and not associated with advertisements. the pedagogic strategies were similar to those in stage 2 of the project, in that the cd given to the pupils included the original piece, followed by separate, simplified, repeated sections of the melody and bass parts individually.

<sup>40</sup> "Without pandering or dumbing down, it is possible to provide challenging curriculum content that authentically reflects the world outside the school, and effective pedagogic strategies based on observation and analysis of how learners learn best."

Na aprendizagem informal, para Folkestad (2006), não há um planejamento ou organização anterior, e a atividade prática é determinada pelo modo como os participantes interagem ao trabalhar/tocar/compor. O autor chama a atenção para o fato desta aprendizagem também ser descrita como “auto-escolhida” e “aprendizagem voluntária” baseada na importância da intencionalidade e do desejo, na prática da atividade pelos participantes (FOLKESTAD, 2006, p.141).

D’Amore et al. (2012) circunscrevem o processo do aprendizado informal como aquele que: “é liderado por jovens que trabalham sozinhos, sem a presença constante de adultos; os alunos que atuam como professores e professores que atuam como os alunos; não há barreiras para a aprendizagem”<sup>41</sup> (D’AMORE et al., 2012, p.9). Mak (2007, p.12). De forma complementar destaca que a aprendizagem informal se caracteriza principalmente por ser advinda da interação com amigos, familiares e colegas.

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<sup>42</sup>.

#### **4.4 – As Práticas Informais de aprendizado musical**

Nesta seção serão apresentados autores com os respectivos trabalhos à respeito das práticas informais de aprendizagem musical. A partir da identificação destas práticas advindas do ensino informal, pode-se planejar atividades que contemplem sua utilização.

Através de entrevistas realizadas com 14 músicos de diversas idades em

---

<sup>41</sup> “Informal: Led by young people: - Working alone without the constant presence of adults; - Students as teachers/teachers as students; - No entry barriers to learning”.

<sup>42</sup> D’Amore, 2012; Feichas, 2006, 2010; Finney; Philpott, 2010; Green, 2008; Grossi; Martinez, 2011; Georgii-Hermming; Westvall, 2010; Jaffurs, 2004; Karlsen, 2010; Narita, 2014; Rodrigues, 2007; Wright; Kanellopoulos, 2010; Vedana; Soares; Finck, 2011.

Londres, Green (2001) elabora uma profunda reflexão sobre as metodologias utilizadas por eles no seu aprendizado musical fora do contexto formal de ensino, identificando as principais características da educação informal. A autora nomeia estas metodologias de “práticas informais de aprendizado musical” que:

podem ser conscientes e inconscientes. Elas incluem o encontro de experiências espontâneas de aprendizagem através da enculturação em um ambiente musical; aprendizagem através da interação com outros tais como, pares, membros da família ou outros músicos que não estão agindo como professores com capacidades formais; e desenvolver métodos independentes de aprendizagem através de técnicas de autoaprendizagem<sup>43</sup> (GREEN, 2001, p.16).

A autora complementa sua definição acima salientando a diferença entre o entendimento dos termos “práticas” e “métodos”

O termo "práticas" em relação à educação formal novamente denota uma ampla variedade, incluindo práticas conscientes e inconscientes, intencionais e não intencionais; enquanto o termo "métodos", como em "métodos de ensino", refere-se as atividades específicas, conscientes, focalizadas ou com metas direcionadas e concebidas para estimular a aprendizagem<sup>44</sup> (GREEN, 2001, p.16).

Corrêa (2000) procura compreender as práticas de autoaprendizagem de cinco adolescentes da cidade de Porto Alegre (RS) que tocam e estudam regularmente o violão em contexto extraescolar. O autor optou por este tema após a constatação de que muitos dos seus alunos começavam seus estudos sozinhos, sem a orientação de um tutor ou professor.

A partir do interesse por tocar alguma música, os jovens buscaram os recursos disponíveis para este fim, solitariamente ou através do contato e da interação com pessoas próximas. Identificou-se a utilização de várias ferramentas para o auxílio da aprendizagem, como as revistas cifradas, a tablatura e materiais disponibilizados na Internet. Corrêa observou um “desenvolvimento técnico e musical bastante expressivo de todos os casos, durante o período de coleta de dados” (CORRÊA, 2000, p.157) destacando a importância deste tipo de

---

<sup>43</sup> “Informal music learning practices may be both conscious and unconscious. They include encountering unsought learning experiences through enculturation in the musical environment; learning through interaction with others such as peers, family members or other musicians who are not acting as teachers in formal capacities; and developing independent learning methods through self-learning techniques”

<sup>44</sup> “The term ‘practices’ in relation to formal education again denotes a wide range including conscious and unconscious, intended and unintended practices; whilst the term ‘methods’, as in ‘teaching methods’, refers to specific, conscious, focused or goal-directed activities designed to induce learning.”

aprendizagem ser considerado como uma forma relevante de aquisição de conhecimento musical.

Através de três Estudos de Casos, Wille (2003) descreve como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se manifestam nas experiências e vivências não formais e informais de adolescentes, fora da escola. A autora destaca que a música faz parte do dia-a-dia dos adolescentes e, no estudo citado, houve um interesse por parte dos participantes na busca por conhecimentos específicos, bem como na atitude de elucidar dúvidas e questionamentos. Seria oportuna aos educadores musicais a reflexão sobre alguns conceitos relativos às suas atividades de ensino e aprendizagem de música dentro da escola e, conseqüentemente, das práticas educativas. “Essas práticas precisam estar mais voltadas para escutar e enxergar o que ocorre dentro e fora da escola, instrumentalizadas através de teorias, estudos e pesquisas” (SOUZA, 2000 apud WILLE, 2003, p.125)<sup>45</sup>.

Gohn (2003) estuda a utilização de tecnologias nos processos de autoaprendizagem da música. O autor procura mapear os recursos e possibilidades existentes, destacando o aprendizado direcionado à performance de instrumentos musicais e em especial os instrumentos de percussão. Os aspectos teóricos e elementos relacionados à aprendizagem musical são analisados, bem como suas relações com o desenvolvimento das tecnologias utilizadas, tanto pelos indivíduos que desejam aprender a tocar um instrumento, quanto por aqueles que simplesmente utilizam esta tecnologia para ouvir música. Como conclusão, o autor relata que as novas gerações já estão cada vez mais familiarizadas com a utilização da tecnologia apresentada “com” e “nos” dispositivos eletrônicos. Pode-se dizer que há a necessidade de uma “educação tecnológica” por parte dos alunos e professores, na decodificação e na sistematização do uso destas tecnologias, que já no ano de 2003, permeavam as atividades musicais com naturalidade, “como um fato inerente ao ato de aprender ou apreciar música” (GOHN, 2003, p.181).

Rodrigues (2004, 2007) identificou quais os processos de aprendizagem adquiridos e utilizados pelos participantes do “Projeto Arena da Cultura” em Belo Horizonte (MG) para tocar violão e guitarra sem terem frequentado aulas formais de instrumento. O autor identificou processos semelhantes de aprendizagem aos descritos por Green (2001) e, além disso, observou, através dos relatos dos

---

<sup>45</sup> SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

participantes, que este aprendizado acontecia em ambientes com poucas condições para a prática musical.

Souza et al. (2003) investigaram os processos de ensino e aprendizagem formais e informais adotados por adolescentes integrantes de três bandas de rock, que vivenciavam a música em ambientes escolares e não escolares. De acordo com os autores o propósito do estudo foi “identificar os possíveis pontos de convergência e/ou conflito entre os processos pedagógicos escolares e não escolares” (*Ibidem*, p.69).

Como resultados, os autores destacam: as bandas de rock pesquisadas como um exemplo da diversidade de práticas educativas presentes na nossa sociedade; a importância do grupo (*peer-group*) como instância socializadora; a diferença da prática e dos conhecimentos musicais adquiridos na escola e fora dela; a necessidade de repensar o currículo escolar a partir da “legitimação de certos repertórios musicais e procedimentos metodológicos como ‘tocar de ouvido’” (p.74); uma maior aproximação entre os ambientes escolar e não escolar contribuindo para currículos “mais abertos para a música no ensino fundamental e médio” (p.74). A compreensão das práticas musicais de adolescentes fora da escola pode ser uma base de informações importante para se “repensar o conhecimento musical adquirido nas escolas” (SOUZA et al., 2003, p.74).

Rabaioli (2002) investigou as práticas musicais extraescolares de adolescentes que frequentam o ensino médio na cidade de Londrina/PR. O autor procurou “identificar *regularidades* e *diferenças* nas práticas musicais” (p.8) deste grupo levando em consideração o gênero e a situação econômica de cada participante. Descreveu os hábitos musicais dos adolescentes, “em relação à quantidade e assiduidade das práticas de *fruição* e *produção* direta de música, bem como os lugares e recursos por eles utilizados para desenvolvê-las” (RABAIOLI, 2002, p.8)

O autor relata que os resultados da sua pesquisa confirmam que os adolescentes participantes realizavam práticas musicais fora do âmbito escolar, independente do grupo socioeconômico que estão inseridos, “apesar de não terem ensino musical regular nas instituições onde estudam” (p.117). Ainda destaca que os jovens escutam música em qualquer hora e lugar favorecidos pelo uso de “aparelhos portáteis de reprodução/gravação sonora” sendo esta uma característica da geração

que surgiu na última década do século XX (p.118). A partir da constatação de que a música tem uma presença marcante na vida dos adolescentes, o autor recomenda um esforço por parte das autoridades competentes na implementação do ensino de música no ensino médio com uma estrutura física e humana adequada (RABAIOLI, 2002, p.120).

Lacorte e Galvão (2007) pesquisaram os processos de aprendizagem de músicos populares desde o início do seu aprendizado até a fase profissional. Foram entrevistados dez participantes que atuam profissionalmente em Brasília (*freelancers*). As respostas obtidas apontam para uma diversidade de processos de aprendizagem musical, que incluem desde espaços não escolares até a formação acadêmica tradicional. Os autores relatam que os principais fatores que contribuíram para este aprendizado foram: a) a Enculturação; b) a motivação para lidar com as dificuldades no início da aprendizagem; c) o auxílio de professores particulares, aulas em conservatórios e *workshops*, que também constituíram importantes aspectos na aprendizagem musical destes profissionais (LACORTE; GALVÃO, 2007, p.17).

Finney e Philpott (2010) destacam que ultimamente a aprendizagem informal e a pedagogia tem se tornado um tema importante no ensino da música da Inglaterra. Os modelos pedagógicos emergentes têm caracterizado este ensino como “facilitador” sobre um modelo considerado “instrutor”, além disto, esta abordagem possibilita uma maior participação dos alunos na elaboração e execução do currículo ao invés do ensino através de um currículo “pronto”, oferecido pelas escolas. “Esta mudança exige novas habilidades, conhecimentos e entendimentos (tanto pedagógicos quanto musicais) e, como consequência, surgem questões sobre o desenvolvimento de professores de música e a forma como aprendem a ensinar”<sup>46</sup> (FINNEY; PHILPOTT, 2010, p.7). Os autores discutem a formação inicial do professor e sugerem a possibilidade de desenvolver uma “meta-pedagogia” que compreende a aprendizagem informal e a pedagogia na música com o objetivo de facilitar o entendimento dos princípios da aprendizagem informal no ensino musical. “Por meta-pedagogia entende-se todo o processo pedagógico necessário para a aprendizagem da pedagogia” (FINNEY; PHILPOTT, 2010).

---

<sup>46</sup> “This shift demands new skills, knowledge and understandings (both pedagogical and musical) and as a consequence questions arise about the development of music teachers and the way in which they learn how to teach”.

Georgii-Hermming e Westvall (2010) relatam que as estratégias pedagógicas informais têm sido consideradas como ferramentas no aumento da motivação, participação e inclusão da música nas escolas. Contudo, através de experiências advindas do ensino musical sueco, as autoras sugerem cautela nestas suposições e apontam problemas. Apesar de o ensino informal ser caracterizado pela livre escolha do repertório por parte dos alunos, muitos destes consideram o ensino de música nas escolas antiquado e com pouca variedade de gêneros musicais, ou seja, não sentem que suas preferências musicais são incluídas na educação musical. A atuação de certos professores foi questionada e considerada vagamente estruturada, pois houve a transferência para o aluno sobre a responsabilidade “do quê fazer” na sala de aula. As autoras destacam ainda que há uma ênfase nas atividades musicais, no desenvolvimento de habilidades e na reprodução de repertório, ao invés do desenvolvimento de competências artísticas e criativas, e sugerem que

Os professores têm uma responsabilidade ética, moral e democrática de ajudar os alunos a construir o significado e desenvolver suas bases sociais e culturais para que eles estejam preparados para atender, entender e colaborar com outras pessoas de uma multiplicidade de culturas, num sentido mais amplo. Se a responsabilidade do conteúdo e atividades da educação musical forem deixadas completamente a cargo dos estudantes, corremos o risco de uma deficiência para com os alunos, com a música e com o significado que a música pode ter para as pessoas<sup>47</sup> (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010, p.31).

Karlsen (2010) relata um programa de educação musical universitária, com duração de dois anos, direcionado para jovens músicos de rock na Suécia, chamado “*BoomTown Music Education*” (*BoomTown* Educação Musical). O programa exemplifica como o conhecimento sobre estratégias de aprendizagem dos músicos populares em contextos informais pode ser utilizado na concepção de educação musical universitária. A autora leva em consideração as pesquisas que serviram de base para a concepção e a filosofia da escola, bem como o ambiente oferecido para o ensino.

Um ponto interessante relatado foi que a partir da aplicação dos critérios formais e informais baseados nos conceitos de Folkestad (2006), o formato

---

<sup>47</sup> “Teachers have an ethical, moral and democratic responsibility to help students to construct meaning and develop their social and cultural foundations so they will be prepared to meet, understand and collaborate with other people from a multitude of cultures in the widest sense. If responsibility for music education content and activities is left completely to students, we risk failing students, music and meaning that music can have for people.”

educacional desta escola chegou a um meio termo, ou seja, “construído em princípios encontrados dentro da arena informal principalmente, mas ainda incapaz de escapar da sua formalidade” (KARLSEN, 2010, p.44). Conseqüentemente, a partir dos resultados obtidos e das observações realizadas, a autora salienta que

a questão da nomenclatura “formal” ou “informal” pode ser irrelevante, ou pelo menos, sem a necessidade de questionamento. Em vez disso, devemos nos perguntar como podemos criar ambientes de aprendizagem significativos em termos de atender as necessidades dos alunos levando-se em conta sua autenticidade e identificação, bem como contribuir para o desenvolvimento de suas identidades<sup>48</sup> (*Ibidem*, p.44).

Como conclusão sugere que a combinação das características da aprendizagem formal e informal possa ser uma opção para o início de uma atividade musical, confiando aos alunos a responsabilidade de complementar e enriquecer os conteúdos recebidos, além de ressaltar a importância do trabalho cooperativo entre os colegas. A escola *BoomTown* oferece um ambiente de aprendizagem adequado, onde os estudantes de música vivenciam uma experiência autêntica e significativa com a música popular. A escola procura levar em conta a identidade dos músicos oferecendo as ferramentas necessárias para seu aprimoramento e preparando estes alunos para trabalhar de forma eficiente dentro do universo da prática da música popular (KARLSEN, 2010).

Feichas (2010) resume os principais tópicos do desenvolvimento e resultados obtidos na sua pesquisa de Doutorado (FEICHAS, 2006), quando realizou um estudo exploratório sobre as diferenças e semelhanças nas atitudes, valores, crenças e comportamentos de estudantes de música na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O principal objetivo da pesquisa foi examinar a influência das experiências musicais anteriores dos alunos ao longo do curso universitário. A partir das entrevistas com 40 estudantes, a autora dividiu-os em três grupos de acordo com as suas experiências:

1- Grupo popular (informal) composto por aqueles alunos que adquiriram suas habilidades e conhecimentos principalmente através de experiências com a aprendizagem informal, particularmente no campo da música popular;

---

<sup>48</sup> “[...] the question of formal or informal might be irrelevant or at least not the right to one to ask. Rather, we should ask how we might create meaningful learning environments in terms of fulfilling students' need for authenticity and corresponding with as well as contributing to developing their identities.”

2- Grupo clássico (formal) composto por aqueles que somente experimentaram a formação clássica, em instituições como escolas de música ou aulas particulares;

3- Grupo misto composto por aqueles que experimentaram tanto o aprendizado informal quanto ao treinamento clássico. Este grupo foi subdividido em misto-popular e misto-clássico de acordo com as tendências de aprendizagem dos alunos.

A partir desta divisão foi possível constatar a influência que os diversos tipos de aprendizagens podem exercer no desenrolar das atividades em um curso superior de música, e sugere algumas técnicas que podem ser desenvolvidas no ambiente universitário, utilizando-se as práticas informais de aprendizado musical. Como conclusão a autora destaca que as abordagens pedagógicas baseadas nas práticas de aprendizagem informal podem trazer benefícios aos professores e estudantes do ensino superior, dando a ideia de uma “comunidade de aprendizes”, com o professor atuando ativamente de modo cooperativo e colaborativo. Este tipo de abordagem “cria um espaço para uma maior sensibilização dos alunos, uma vez que eles são convidados a questionar as suas necessidades e a se envolverem em uma forma reflexiva de auto avaliação”<sup>49</sup> (FEICHAS, 2010, p.57).

Apesar do ambiente da pesquisa de Feichas (2010) ser diferente da proposta do presente trabalho, podemos salientar a semelhança na identificação das possibilidades de aquisição de conhecimentos e/ou habilidades musicais, e como estes conhecimentos podem ser importantes, tanto no andamento de uma oficina de música quanto no aprendizado de alunos de um curso superior de música (FEICHAS, 2010).

Wright e Kanellopoulos (2010) examinam o papel da improvisação musical na formação de professores de música e apresentam os resultados do estudo realizado em duas universidades gregas. A pesquisa foi baseada nos relatos provenientes de 91 professores estagiários, durante o período de 2003 a 2007, como parte de sua participação num módulo de improvisação nas universidades. O primeiro objetivo era investigar a possibilidade de a improvisação ser concebida como um processo de educação musical informal, e em segundo lugar, para observar os efeitos de tal curso de improvisação livre sobre as percepções dos participantes da pesquisa.

---

<sup>49</sup> “It creates space for raising students’ awareness since they are asked to question their needs and engage in a reflective form of self-assessment.”

Os autores sugerem que a prática de improvisação, como um tipo particular de aprendizagem informal, tem um importante papel na promoção das qualidades que são exigidas dos professores no trabalho com a pedagogia informal, notadamente na educação musical. Estas experiências musicais podem gradualmente conduzir ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica da educação teórica e prática.

Os resultados sugerem que a improvisação pode oferecer uma via para a criação de uma intimidade poderosa, envolvendo o diálogo entre as identidades dos professores estagiários, suas atitudes em relação às crianças e seu potencial criativo, e as inter-relações das noções de técnica e cultura expressivas. Tais experiências podem estender ainda mais a eficácia social e pessoal da aprendizagem informal como pedagogia musical (WRIGHT; KANELLOPOULOS, 2010, p.71).

Vedana, Soares e Finck (2011) analisam as metodologias e práticas do ensino de música popular nos cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Os resultados demonstram que a música popular ocupa um espaço importante nos currículos, sendo que a prática instrumental geralmente acontece no início dos cursos. Os professores optaram por um modelo metodológico de ensino-aprendizagem que enfatiza as experiências informais durante a formação musical dos alunos.

Rodrigues (2014) observou o estudo das adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical num contexto formal de ensino. O intuito foi conhecer a articulação destes processos, seus procedimentos e suas inter-relações, visando auxiliar a atuação dos futuros professores, enriquecer a sua prática musical e oferecer recursos metodológicos adicionais. As atividades desenvolvidas possibilitaram que fossem aplicadas, estudadas e discutidas as principais práticas de aprendizagem informais na sala de aula, tendo como referência o trabalho de Green (2008). Ao final do estudo concluiu-se que as práticas informais, após a sua devida adaptação, atuaram como abordagens facilitadoras para a prática musical dos alunos.

Green (2014) organizou um livro, direcionado principalmente para professores com formação em música erudita de instrumento e/ou de sala de aula, diretores de

bandas, e para aqueles que conduzem orquestras e outros tipos de conjuntos. “Seu foco principal são os aspectos práticos de colocar em ação um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem decorrentes das práticas informais de aprendizagem de músicos populares”<sup>50</sup> (GREEN, 2014, p.xvii) com o intuito de aprimorar as práticas musicais.

Narita (2014) realizou um importante estudo a partir de sua prática como docente e tendo como referência a obra de Paulo Freire, associando-as aos conceitos para a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical baseados nos estudos de Green (2008). O trabalho foi desenvolvido num programa de Educação a Distância de modo misto oferecido pela Universidade de Brasília (UnB). O módulo foi implementado por três semestres, envolvendo 20 tutores e 73 professores em formação, através de um período de dois anos. Combinou elementos de educação à distância e presencial, refletindo sobre a maneira como os atores utilizaram as tecnologias disponíveis - como a Internet e os dispositivos eletrônicos - a seu favor, culminando na prática dos formandos nas salas de aula da escola. Um dos módulos foi oferecido à distância na cidade de Rio Branco/AC.

A autora destacou como suas ações influenciaram as práticas musicais e de ensino dos licenciandos, desenvolvendo um modelo teórico com o intuito de interpretar seus ensinamentos a partir de três domínios: a musicalidade prática; o uso de autoridade; e a relação com os mundos musicais dos alunos. Sugere que uma "educação potencialmente libertadora" pode ser vivida quando professores de música articulam esses três domínios no ensino. Embora esse modelo teórico tenha surgido de práticas baseadas na aprendizagem informal na música, ele também pode ser encontrado em outras práticas de ensino musical, e, portanto, aplicado em outros contextos pedagógicos musicais (NARITA, 2014).

Nesta seção foram descritas pesquisas relacionadas à identificação e descrição das práticas informais de aprendizado musical advindas do aprendizado musical informal. Em relação ao termo “práticas informais”, neste trabalho será utilizada a definição de Green (2001).

---

<sup>50</sup> “Its main focus is on the practicalities of putting into action a set of teaching-and-learning strategies derived from the informal learning practices of popular musicians.”

#### 4.5 – Semelhanças e diferenças entre as modalidades de aprendizagem

Para um melhor entendimento, Green e Walmsley (2006) apresentam um quadro comparativo salientando as características de ambas as abordagens de aprendizagem.

<b>As práticas informais geralmente implicam em:</b>	<b>Educação musical formal geralmente implica em:</b>
Aprender músicas que são familiares e escolhidas pessoalmente, e que os alunos gostam e se identificam vigorosamente com ela.	Ser apresentado à música que é frequentemente nova e desconhecida, escolhida normalmente por um professor.
Aprender através da escuta e da cópia de gravações “de ouvido”.	Aprender através da notação e outras instruções escritas ou verbais.
Aprender ao lado de amigos, conversando sobre música, através da avaliação por pares, ouvindo, assistindo e imitando uns aos outros, geralmente sem supervisão de um adulto.	Aprender através de instrução especializada, sendo supervisionado por um adulto.
Assimilar habilidades e conhecimentos de forma pessoal, casual, de acordo com suas preferências musicais, começando com o "todo", a partir de trechos de músicas do "mundo real".	Seguir uma progressão do simples ao complexo, muitas vezes envolvendo música especialmente composta, um currículo ou um programa de estudos graduado.
Manter uma estreita integração das atividades de ouvir, executar, improvisar e compor durante todo o processo de aprendizagem.	Gradualmente se especializar e aprender a diferenciar as habilidades de escuta, execução, improvisação e composição; Muitas vezes enfatiza-se mais a reprodução do que as habilidades criativas.

**Tabela 6** - Tabela comparativa das características das aprendizagens formal e informal<sup>51</sup> (GREEN; WALMSLEY, 2006, p.3).

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 propósito de ambos os atores, professor e alunos são direcionados para aprender a tocar música (aprender a fazer música), enquanto que na prática da

<sup>51</sup> Informal learning practices usually involve: Learning music which is personally chosen, familiar, and which the learners enjoy and strongly identify with; Learning by listening to recordings and copying them by ear; Learning alongside friends through talking about music, peer-assessment, listening, watching and imitating each other, usually without adult supervision; Assimilating skills and knowledge in personal, often haphazard ways according to musical preferences, starting with ‘whole’, ‘real-world’ pieces of music; Maintaining a close integration of listening, performing, improvising and composing throughout the learning process.

Formal music education usually involves: Being introduced to music which is often new and unfamiliar, normally chosen by a teacher; Learning through notation or other written or verbal instructions; Learning through expert instruction, and receiving adult supervision; Following a progression from simple to complex, often involving specially- composed music, a curriculum or a graded syllabus; Gradually specialising in and differentiating between listening, performing, improvising and composing skills; often tending to emphasise the reproductive more than the creative skills.

aprendizagem informal esta intenção está voltada para a reprodução de música (fazer música)<sup>52</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.138).

O autor cita Jorgensen<sup>53</sup> (1997) que diferencia e define o conceito de educação em cinco categorias: educação escolar (instrução/escolaridade), treinamento /formação, *eduction* (educação), socialização e enculturação.

De acordo com a definição proposta, podemos relacionar as duas primeiras categorias ao aprendizado formal. A educação escolar, que pode ser entendida por instrução ou escolaridade, é o percurso da aprendizagem que ocorre frequentemente nas escolas. A ideia é que neste ambiente o aluno possa se desenvolver a partir de uma fase inicial do ensino até uma fase avançada, em que se torne um especialista em uma determinada área, como resultado de uma exposição sequenciada ao ensino estruturado. O interesse pessoal especial para o assunto não é visto como um pretexto para este tipo de aprendizagem. Certamente este interesse aumenta a partir do momento que o aluno vislumbra a escolha de um curso universitário para fins profissionais. O treinamento, ou a formação, refere-se aos métodos ou maneiras em que uma pessoa é ensinada ou aprende assuntos relacionados ao desenvolvimento específico de suas habilidades técnicas, como por exemplo, para exercer uma futura profissão ou prática profissional. Os ingredientes básicos nesta pedagogia são a prática de exercícios e instruções. Em ambas as categorias, ensino e aprendizagem, podemos notar a presença de professores ou instrutores e alunos, respectivamente (FOLKESTAD, 2006, p. 139).

As duas últimas categorias podem igualmente ser relacionadas à aprendizagem informal. “A socialização como uma forma de aprendizagem geral e socialmente contextualizada dentro de um domínio ou prática específica; por exemplo, como se tornar um violinista, um compositor ou um músico de rock”<sup>54</sup> (*Ibidem*, p.139). 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 a aquisição da cultura através da passagem da

---

<sup>52</sup> “[...] the minds of both the teacher and the students are directed towards learning how to play music (learning how to make music), whereas in the informal learning practice the mind is directed towards playing music (making music).”

<sup>53</sup> JORGENSEN, Estelle R. **In Search of Music Education**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. 1997.

<sup>54</sup> “Socialization as a form of general and socially contextualised learning within a specific domain or practice; for example how to become a violinist, a composer or a rock musician.”

sabedoria de uma geração para outra”<sup>55</sup> (JORGENSEN apud FOLKESTAD, 2006, p.139)<sup>56</sup>.

A categoria média, *Eduction*, derivada do verbo *Educe* (Inglês), tem um valor interessante na discussão da aprendizagem formal e informal. Podemos entender por este termo como “trazer à tona” ou criar oportunidades e/ou meios para o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões que já existem potencialmente no aluno. De acordo com o autor, o termo *eduction* é o ponto de encontro entre a aprendizagem formal e informal: formal no sentido de que ela é organizada, estruturada e conduzida por um professor na oferta destas oportunidades de desenvolvimento; informal em relação ao tipo e a forma como esta aprendizagem é obtida, que tem muito em comum com as características de aprendizagem diária fora da escola (FOLKESTAD, 2006, p.139).

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?<sup>57</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.141-142).

---

<sup>55</sup> “[...] general learning, as the outer circle of socialization, and key concepts in describing these processes are transmission, ‘the acquiring of culture through the passage of wisdom from one generation to another’.”

<sup>56</sup> JORGENSEN, Estelle, E. **In Search of Music Education**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. 1997.

<sup>57</sup> “1. The situation: where does learning take place? That is, formal and informal is used as a way of pointing out the physical context in which learning takes place: inside or outside institutional settings, such as schools. For example, ‘formally and informally trained musicians’ in this respect is taken to mean trained in and out of school. 2. Learning style: as a way of describing the character, the nature and quality of the learning process. In this respect, expressions such as ‘formally or informally educated musicians’ rather refer to learning to play by written music or by ear. 3. Ownership: who ‘owns’ the decisions of the activity; what to do as well as how, where and when? This definition focuses on didactic teaching versus open and self-regulated learning. 4. Intentionality: towards what is the mind directed: towards learning how to play or towards playing? Within a pedagogical or a musical framework?”

Aqui podemos fazer algumas ressalvas, pois a aprendizagem informal pode acontecer em um ambiente formal, como 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 estes 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 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<sup>58</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.143).

Johansen (2014) alega a existência do “ensino informal” a partir da discussão de quatro perspectivas elaboradas por Folkestad (2006). Duas delas mencionadas acima, onde o autor relata que:

- "A grande maioria do aprendizado musical ocorre fora das escolas, em situações onde não há professor" (FOLKESTAD, 2006, apud JOHANSEN, 2014, p.80);
- Mas este não é o caso do ensino, “pois ensinar é sempre ensinar, e nesse sentido sempre formal ” (*Ibidem*, p.80);
- “Folkestad (2006) sustenta que um conceito-chave ao descrever a socialização e a enculturação como processos de aprendizagem/ensino é a ideia do professor ‘oculto’” (JOHANSEN, 2014, p.81). O ensino é vital para o desenvolvimento da nossa sociedade (FOLKESTAD, 2006, apud JOHANSEN, 2014, p.81);
- A aprendizagem deve ser considerada em um contexto mais amplo (*Ibidem*, p.81) e de “forma análoga pode-se considerar também a multidimensionalidade do ensino” (JOHANSEN, 2014, p.81).

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

---

<sup>58</sup> “Teaching is always teaching, and in that sense always formal. As soon as someone teaches, as soon as somebody takes on the role of being a teacher, then it is a formal learning situation. Even if there is no structure – that is the structure. However, teachers might be able to create learning situations in which informal learning processes can appear.”

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.<sup>59</sup>

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 estas duas referências há várias possibilidades de combinações, como 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”<sup>60</sup> (JOHANSEN, 2014, p.81).

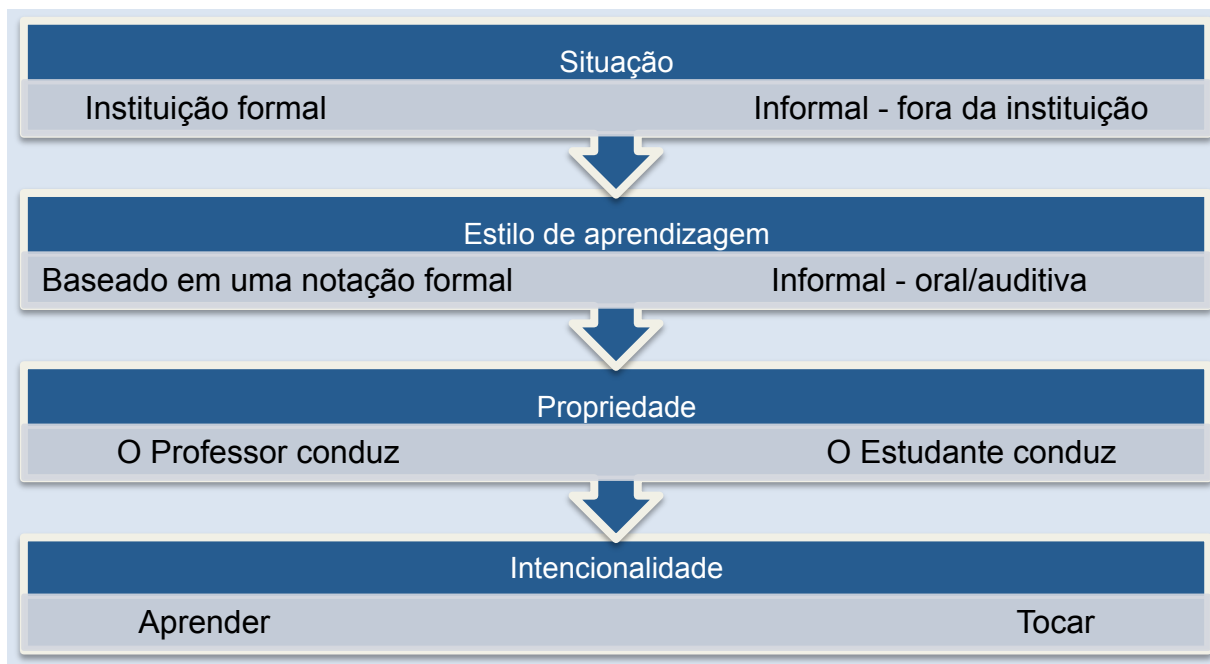
Desta forma devemos considerar tanto a aprendizagem quanto o ensino nas esferas formais e informais de forma mais ampla e não restritos apenas ao local, aos seus praticantes, seu material ou ao tipo de aprendizagem praticado.

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. Conseqüentemente 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.

---

<sup>59</sup> “When someone gives advice—suggests ways of trying to solve a musical problem in, say, a garage band rehearsal, chamber music rehearsal, or in joint conversations in an internet community; it can be conceived as teaching. Notice that this does not turn the situation into a formal one only by virtue of that kind of teaching, but rather, conceives teaching as informal.”

<sup>60</sup> “... such as when an instrumental master constitutes a remote teacher of students practicing their instruments in-between their lessons, an idol on a recorded tune copied by a garage band, or an instructor in an Internet tutorial video.”



**Figura 2** - Possibilidades de combinações entre as modalidades de aprendizado formal e informal (WRIGHT, 2016, p.211).



**Figura 3** - 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”<sup>61</sup> (*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

<sup>61</sup> “[...] this may capture the messy reality of real-life learning more effectively than the idea of a single continuum. In such a picture, learning is moving in and out of formal and informal modes constantly.”

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.

Os estudantes de aprendizagem formal e informal decidem que querem aprender no sentido do aprimoramento musical, ou seja, há uma intencionalidade no aprimoramento musical, mesmo quando não há consciência da situação de aprendizado. No caso da formal, a decisão sobre “o quê” e “quando” aprender é feita pelo currículo, coordenadores, professores do curso ou pessoa responsável por esta atividade. Na informal, os participantes determinam “o quê” aprender e em qual momento, e isto pode acontecer de forma inconsciente quando, por exemplo, dois colegas estão juntos tocando violão e ambos observam, conversam e trocam ideias sobre sua execução. Em relação à intencionalidade podemos verificar uma distinção: na aprendizagem formal a direção é concentrada no aprendizado de como tocar, e na informal para o simples ato de tocar.

[...] a distinção entre estas formas de utilização "formal" e "informal", às vezes é turva. Por conseguinte, é importante fazer a distinção por um lado, entre o local *onde* a aprendizagem/atividade acontece, e por outro lado, o *tipo e da natureza* do processo de aprendizagem, a fim de ser claro sobre se a natureza *formal ou informal*, respectivamente, são usados na descrição de *situações* formais e informais de aprendizagem e práticas ou *modos* formais e informais de aprendizagem<sup>62</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.142).

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

---

<sup>62</sup> “[...] the distinction between these ways of using ‘formal’ and ‘informal’, is sometimes blurred. Accordingly, it is important to distinguish between where the learning/activity takes place on the one hand, and the type and nature of the learning process on the other hand, in order to be clear about whether formal and informal, respectively, are used in describing formal and informal learning situations and practices or formal and informal ways of learning.”

na situação que se encontra, sem ser capaz de explicar porquê 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 abaixo, podemos visualizar e comparar as principais características dos tipos de aprendizagem listadas por Mak (2007):

<b>Aprendizagem Características</b>	<b>Formal</b>	<b>Não formal</b>	<b>Informal</b>
<b>Contexto</b>	Ocorre dentro de um contexto organizado e estruturado (dentro do conservatório), que é expressamente designado como de aprendizagem.	É altamente contextualizada, destinado a servir clientelas 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, apud MAK, 2007, p.4)
<b>Lugar</b>	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... .
<b>Currículo</b>	É vinculado 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 num currículo: o aprendizado não é estruturado em termos de objetivos de aprendizagem formalmente descritos.

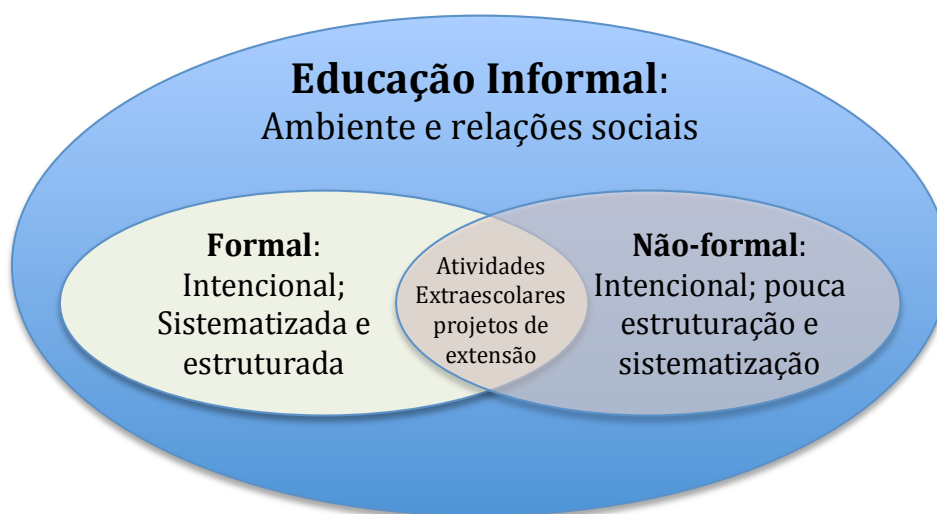
<b>Tarefas</b>	Espera que os alunos executem a tarefa dada, independentemente do valor que os mesmos atribuem à tarefa bem como sua motivação ou interesse.	Pode ser caracterizado como "aprender fazendo" e "aprendizagem no trabalho".	É majoritariamente incorporado num contexto social, o que significa que os sinais sociais são altamente relevantes e que os estudantes se envolvem em atividades de aprendizagem cooperativa.
<b>Tipo de aprendizagem</b>	Refere-se à aprendizagem intencional e conhecimento explícito (conhecimento que pode ser verbalizado e habilidades que podem ser demonstrados, 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.
<b>Professor/ Aluno</b>	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.
<b>Aquisição de competências</b>	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, auto iniciação e automonitorização da sua evolução.

<b>Estudos</b>	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.
<b>Materiais utilizados</b>	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.
<b>Ciclos</b>	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 aqui 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 aberto com relativamente poucas restrições de tempo.
<b>Título</b>	É certificado 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.
<b>Acesso</b>	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

<b>Avaliação</b>	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; auto avaliação e avaliação pelos pares. Geralmente não possui reprovação.	Não é obrigatório, carece de testes individuais ou procedimento de avaliação, mas é baseada num tipo coletivo e informal de apreciação ou auto avaliação, com base no feedback de instrutores e/ou pares.
------------------	---	--	---

**Tabela 7** - Comparação dos processos de aprendizagem de acordo com Mak (2007).

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 aprendizado. “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).



**Figura 4** - Gráfico ilustrativo da relação entre as modalidades de Educação informal, formal e não formal segundo Libâneo (2007).

Costa (2014) expõe os conceitos de educação formal, não formal e informal de alguns trabalhos de diferentes áreas do conhecimento analisando-os, em seguida, de forma comparativa. O autor cita La Belle (1976) no entendimento do termo “educação” como sendo “um processo através do qual indivíduos aprendem como agir cognitiva, afetiva e psicomotoramente dentro de seus ambientes, podendo ser fruto de direcionamentos externos ou da iniciativa pessoal do próprio indivíduo” (LA BELLE apud COSTA, 2014, p.437)<sup>63</sup>.

Após a descrição e análise dos conceitos, o autor salienta uma convergência em alguns significados, destacando três pontos:

Em todas as produções é possível perceber uma preocupação em compreender o papel exercido pelos processos educacionais que se estabelecem fora dos contornos das instituições formais de ensino [...]. Há uma certa unanimidade de que não existe uma fronteira bem delineada entre as diferentes modalidades de educação. Estas se influenciam mutuamente e operam, quase sempre, através da ênfase em um ou outro processo educacional e não como entidades estáticas distintas[...]. Outra convergência diz respeito ao crescente grau de sistematização, hierarquização e burocratização dos conteúdos, métodos e objetivos dos processos educacionais, em um continuum que vai da educação informal à educação formal, passando, na maioria dos casos, pela educação não formal (COSTA, 2014, p.442-443).

O autor conclui seu trabalho realçando que o entendimento dos significados da educação formal, não formal e informal é de suma importância “no intuito de favorecer uma maior interação e uma relação mais próxima entre as instituições escolares e o ambiente que a cerca” (COSTA, 2014, p.443).

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

---

<sup>63</sup> LA BELLE, Thomas J. **Non formal educational social change in Latin America**. Los Angeles: UCLA Latin American Center, 1976. 219 p.

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.

Como exemplo podemos citar o trabalho de Wright (2008) no qual a autora procurou analisar as vivências musicais dos seus alunos em casa e na escola. Ela partiu da constatação da diferença no comprometimento dos alunos sobre o fazer musical dentro e fora da sala de aula e verificou que os alunos demonstravam pouco ou nenhum interesse na música ensinada na escola. Por outro lado, havia um grande envolvimento dos jovens no fazer musical fora da escola. Na sua suposição, “o problema da música na escola estava no conteúdo e modo como este conteúdo, através do currículo, era oferecido aos alunos; tanto o assunto quanto a natureza disponibilizados foram distanciando os alunos da música a qual tinham contato nas escolas”<sup>64</sup>.

Como alternativa Wright (2008) relata que a pedagogia informal pode oferecer a solução para este problema, pois nesta abordagem a produção e o desenvolvimento do conhecimento musical são feitos com e para os alunos, o que permite a eles a oportunidade de escolher seu próprio material musical, oferecendo ocasiões favoráveis para que trabalhem em grupos, compartilhando o conhecimento de instrumentos e de técnicas provenientes do seu “mundo musical”. Há também um reequilíbrio de poder nas aulas entre professor e alunos, permitindo aos alunos maior controle sobre o ritmo e a sequência de sua aprendizagem. (WRIGHT, 2008, p.390). Mas a autora alerta que somente com a capacitação dos alunos através da consciência deste novo posicionamento haverá maior autonomia sobre o currículo e pedagogia. Será necessário também repensar o perfil do professor que deverá ter a capacidade de “entrar” no mundo musical dos alunos (p.400).

Wright (2008a) entende que a música pode ser considerada como “uma necessidade humana básica e o direito a uma educação que proporcione a participação musical de forma significativa e satisfatória pode, portanto, ser

---

<sup>64</sup> “It appeared to me at first, therefore, that the problem of school music lay in the content and mode of delivery of the music curriculum; that both the subject matter and the nature of delivery were distancing pupils from the music they encountered in schools.”

defendido como um dos princípios básicos de nossos sistemas educacionais”<sup>65</sup> (p.1). Ela propõe analisar as implicações do entendimento destes princípios para os professores de música, juntamente com as questões sobre “a igualdade de oportunidades e os meios de alcançar a justiça social na educação musical” (*Ibidem*, p.1). Para isso, a autora propõe um “pensar globalmente e um atuar localmente” na educação musical, adotando-se também a aprendizagem informal como abordagem pedagógica na aula de música, o que pode habilitar alunos e professores a desenvolver capacidades pré-existentes para atuar em direção a essa finalidade.

Wright (2008b) corrobora a afirmação de Green (2001) de que a abordagem informal de aprendizagem musical pode tratar de questões de inclusão, especialmente para aqueles alunos que por algum motivo não se adaptam aos modelos de aprendizagem de música tradicional, além de conduzir os alunos à “apreciação de uma variedade de estilos e gêneros de música” (p.2).

A autora faz uma reflexão a partir das concepções sobre aprendizagem formal e informal elaborados por Folkestad (2006) e utiliza o termo “*Eduction*”, que associa a figura dos professores como “jardineiros” (*Ibidem*, p.139), ou aquele que é capaz de “criar boas condições para que a aprendizagem relacionada à consciência social ocorra”.

Wright (2008) compara as características da aprendizagem informal como pedagogia musical elaborada por Green (2001) e os conceitos da educação libertadora de Paulo Freire (1970), considerando que “a aprendizagem informal oferece um grande potencial para a educação libertadora na educação musical” (p.6).

Através deste paralelo ela destaca que a aprendizagem informal poderá ser uma importante ferramenta para o estímulo dos estudantes na busca por um aprendizado musical significativo, e tanto alunos quanto professores poderão ser beneficiados pela adoção desta abordagem, tornando-se mais conscientes a respeito do material musical e da função social da música.

Wright (2016) relata a sua participação no projeto de introdução da pedagogia da música informal em duas escolas de Ontário, Canadá, uma secundária e outra elementar, com base nos trabalhos de Green (2008) e do projeto Musical Futures

---

<sup>65</sup> “[...] a basic human need and entitlement to an education providing musical participation in a meaningful and satisfying way might therefore be advocated as one of the basic tenets of our education systems.”

(D'Amore, 2012). Em seu artigo a autora discute as observações e os resultados deste projeto na escola de ensino básico, em 2012 (p.215), e relata que “a aprendizagem informal tem muito a oferecer à educação musical geral” no sentido de valorizar a “autonomia dos alunos, os sentimentos de confiança e orgulho na aprendizagem, um sentimento de autenticidade na música que está sendo feita e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, laços sociais e responsabilidade mútua”<sup>66</sup> (WRIGHT, 2016, p. 235). Reforça que esta abordagem tira tanto os alunos quanto os professores de certa zona de conforto, fazendo com que ambos elaborem reflexões acerca de seu posicionamento em relação ao ensino e aprendizagem.

Nesta seção a conceituação dos termos aprendizagem formal, não formal e informal mostrou-se importante quanto à origem do material musical, seu nível de organização, ou quanto à pessoa responsável pela decisão sobre o quê e quando aprender, ou seja, o professor ou o aprendiz. Mas ao se aplicar as práticas informais numa escola, mesmo com um nível mínimo de sistematização, estas práticas se tornam formais, pois adquirem uma sequência e um procedimento. Isto de forma nenhuma invalidou as atividades, mas mostrou que há a possibilidade de aplicação de ambas as abordagens ampliando as possibilidades em relação ao ensino e à aprendizagem musical.

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, 2008). 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 aquela 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

---

<sup>66</sup> “[...] student autonomy, feelings of confidence and pride in learning, a sense of authenticity in the music being made, and development of learning communities, social bonds and mutual responsibility”.

abordagens formal e informal dependendo obviamente do contexto no qual ela poderá ser inserida.

Esta pesquisa não se propôs a analisar as possibilidades de utilização de aspectos musicais do ensino formal no ensino informal e vice-versa, mas sugere que as características de cada abordagem podem ser utilizadas de forma complementar. O objetivo seria a busca por um ensino musical mais inclusivo e participativo.

#### **4.6 – A importância da diversidade cultural nos processos de aprendizagem**

Conde e Neves (1984) examinam os processos de aprendizagem nas diferentes manifestações da cultura rural e urbana, em seus aspectos religiosos, lúdicos e profissionais, mostrando a predominância de linha de ação que contrasta com os processos formais de aprendizagem musicais aplicados pelas escolas. Os autores chamam a atenção para a necessidade de valorização dos conhecimentos que os alunos trazem dos ambientes onde vivem.

Arroyo (2000) trata de reflexões resultantes da sua investigação da relação entre educação musical e cultura, a partir dos resultados do seu estudo etnográfico em dois ambientes distintos: o ritual de Congado e o Conservatório de Música. Propõe lançar um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical em contextos social e culturalmente diversos. A autora salienta que a partir do entendimento da cultura como uma rede de significados, as práticas de educação musical nos diversos ambientes podem ser consideradas espaços de criação e recriação destes significados. “Nesta direção, educação musical não deve somente ser direcionada para a aquisição de competência técnica; ela deve contemplar a prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade” (ARROYO, 2000, p.19).

Green (2000), Feichas e Wells (2010) colocam a questão das enormes discrepâncias entre os tipos de aprendizagem no âmbito da Educação Musical formal e no contexto informal. A Música Popular, especificamente, é abordada por Green (2000) em termos da sua atração junto aos jovens, chamando a atenção para o fato de a escola negligenciar a aquisição de técnicas e de conhecimento nesta área. A autora salienta a necessidade dos educadores dispensarem mais atenção à música popular e dela tirar algum benefício para si e para os seus alunos,

analisando-a com mais profundidade, valorizando as aprendizagens daí decorrentes e as atitudes e valores dos que a ela se dedicam. E a autora fez um alerta, que se caso

continuarmos a ignorar este gênero de práticas, atitudes e valores, corremos o risco de afastar a educação musical daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos músicos e ouvintes para a música popular. Por outro lado, um maior conhecimento e talvez uma certa adaptação às formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais de educação, possa fazer com que mais jovens possam beneficiar de uma educação musical (GREEN, 2000, p.67).

Corrêa (2008) comenta que o distanciamento entre o repertório apresentado pelo professor e aquele presente na realidade musical dos alunos pode gerar um preconceito de ambas as partes. Seu artigo foi baseado em pesquisa realizada em 2000, quando, através de cinco estudos de caso com adolescentes, investigou os processos e procedimentos adotados pelos participantes nas suas práticas de autoaprendizagem musical. O autor destaca ainda que “a questão para os educadores é como aprender essa realidade, visto que, em geral, a realidade musical dos adolescentes não faz parte da formação de professores” (CORRÊA 2008, p. 37).

Hentsche e Souza (2003) fazem um paralelo entre a educação musical formal ensinada nas escolas regulares de música do Brasil e a educação informal nos campos educacionais e profissionais. O artigo destaca que no Brasil há uma grande quantidade de músicos que trabalham com a música popular e folclórica e cujas necessidades na busca por conhecimento não são satisfeitas nas universidades. Alguns deles procuram uma escola para desenvolver seu conhecimento musical, mas não são aceitos nas universidades por falta de uma educação musical formal (alfabetização musical – leitura e escrita, habilidades de performance num repertório erudito...). Assim forma-se um universo com dois mundos musicais distintos: um que perpetua a música e a tradição erudita, com abordagens e métodos tradicionais, e outro onde a aprendizagem acontece fora da escola, sem embasamento teórico.

As autoras ressaltam a necessidade de uma aproximação destas realidades e sugerem uma “reavaliação do currículo escolar” nos aspectos da sua hierarquia de conteúdos, legitimação de certos repertórios musicais e abordagens metodológicas, com “tirar músicas de ouvido” (HENTSCHE; SOUZA, 2003, p.107). Ainda procuram fazer um levantamento das dificuldades encontradas pelos educadores na adaptação de práticas informais como alternativas à educação musical.

Folkestead (2006) relata que maioria das pesquisas da área tratou, de forma geral, dos processos de aprendizagem musical em ambientes formais de ensino. De acordo com ele a aprendizagem musical deve ser considerada num contexto muito mais amplo, a fim de perceber e compreender o caráter multidimensional do ensino de música. Consequentemente, durante os últimos anos, houve um maior interesse na consideração além “das situações de aprendizagem formais em contextos institucionais, como escolas, mas também em todas as diversas formas de aprendizagem que acontecem em práticas de aprendizagem musicais informais fora das escolas”<sup>67</sup> (FOLKESTAD, 2006, p. 135). Portanto essa mudança de perspectiva pode ser entendida como uma mudança de foco

do ensino à aprendizagem e, consequentemente, do professor para o aprendiz (aluno); de como ensinar (métodos de ensino) e as consequências do ensino em termos de resultados. Visto da perspectiva do professor, para o que aprender, o conteúdo da aprendizagem, como aprender, a forma de aprendizagem – e no nosso caso, como os vários fenômenos musicais são percebidos, experimentados e expressos em atividades musicais por parte do aluno<sup>68</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.135).

O autor ainda destaca que este ponto de vista apresenta a concepção de que grande parte da aprendizagem musical acontece fora das escolas, “em situações onde não há professor ou orientador, e que a intenção da atividade não é para aprender sobre música, mas para tocar a música, ouvir, dançar, ou estar junto com a música”<sup>69</sup> (FOLKESTAD, 2006, p.135).

Väkevä (2010) salienta que talvez seja a hora de considerar a pedagogia da música popular de uma forma mais abrangente, indo além das práticas de aprendizagem musical circunscritas no universo das bandas de rock convencionais. Essa expansão pode envolver várias modalidades de artes digitais que utilizam equipamentos específicos e/ou computadores, onde quer que estas artes aconteçam, como por exemplo: “*Djing*” (atividade de um DJ)/“*turntablism*” (Atividade de manipular toca-discos em remixes de músicas); montagem de vários trechos e músicas para remixes; remixes de canções inteiras a partir de “*mash-ups*” (mistura

---

<sup>67</sup> “[...] formalized learning situations within institutional settings, but also all the various forms of informal musical learning practices outside schools.”

<sup>68</sup> “[...] from teaching to learning, and consequently from teacher to learner (pupil). Thus, it also implies a shift of focus, from how to teach (teaching methods) and the outcome of teaching in terms of results as seen from the teacher’s perspective, to what to learn, the content of learning, and how to learn, the way of learning – in our case, how various musical phenomena are perceived, experienced and expressed in musical activities by the learner.”

<sup>69</sup> “[...] in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or be together with music.”

de uma música com outra) em estúdios caseiros; composição de uma música coletiva on-line; produção e postagem de vídeos próprios de suas músicas no YouTube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)); compartilhamento e comparação de vídeos de performances ao vivo com as canções de jogos, como o Guitar Hero<sup>70</sup> e Rock Band<sup>71</sup>; elaboração, manipulação e postagem de vídeos nas redes sociais - tudo isso indica uma cultura musical bem atual e que possui diferenças substanciais das práticas convencionais das "bandas de garagem" (VÄKEVÄ, 2010, p.59).

#### 4.7 - Gosto e Significado musical

O processo da aprendizagem informal possui, como uma das suas características principais, a escolha do repertório pelo aprendiz. No caso dos alunos da oficina de música do PIBID esta possibilidade de escolha nos fez questionar sobre quais os estilos de músicas eles provavelmente buscariam para o desenvolvimento das atividades. Certamente estas escolhas recaem sobre as músicas conhecidas, reconhecidas e que possuem um significado para eles e que atendem seu gosto musical.

Hennion (2011) discorre sobre a formação do gosto como sendo, antes de tudo, uma modalidade complexa de ligação, ou vínculo, com o mundo. De acordo com o autor é possível analisar o gosto como uma “atividade reflexiva, ‘corporada’, enquadrada, coletiva e equipada, produzindo, ao mesmo tempo, as competências de um amador<sup>72</sup> e o repertório de objetos que ele valoriza” (HENNION, 2011, p.255).

A partir de sua argumentação, o autor propõe quatro pontos de apoio na construção do gosto:

---

<sup>70</sup> <https://www.guitarhero.com> - Jogo musical desenvolvido para a plataforma Playstation 2 no qual o jogador utiliza um controlador em formato de uma guitarra elétrica. Este dispositivo possui alguns botões coloridos que devem ser pressionados de forma sincronizada com as cores que aparecem na tela do jogo quando a música está sendo tocada. Fonte: <http://www.techtudo.com.br/busca/?q=Guitar+hero>

<sup>71</sup> <http://www.rockband4.com> - Jogo similar ao “Guitarhero” no qual o jogador pode utilizar controladores em formatos de uma guitarra elétrica ou de uma bateria. Fonte: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/10/dicas-para-mandar-bem-em-rock-band-4-novo-game-da-franquia-musical.html>

<sup>72</sup> De acordo com o tradutor do texto original em francês: “A tradução mais direta de *amateur* seria amador, no entanto, o duplo sentido que a palavra tem em francês – e que é explorado na argumentação de Hennion – tem pouca força em português. Se em francês *amateur* designa tanto aquele que ama algo, que tem com esse algo uma ligação, quanto o amador no sentido do praticante ou apreciador não profissional, em português o primeiro sentido da palavra, embora possível, tende a ser obscurecido em favor do segundo (N.T.)” (HENNION, 2011, p.273).

1) Objeto(s) degustado(s): “São entidades a serem provadas, que se revelam no e pelo trabalho do gosto, indissociáveis da atividade coletiva e histórica, que faz deles objetos com os quais nos ligamos” (p.265). O autor relata que em relação à música, o gostar não está limitado somente à obra e sim a uma rede de mediações.

Tomando apenas o momento presente, há o som de um instrumento, o ambiente de uma sala, o chiado de um disco, o timbre de uma voz, o corpo de um intérprete... mas, igualmente, na duração histórica presente nas partituras, os repertórios e os estilos, os gêneros e as formas mais ou menos estabilizadas... ou, para cada indivíduo, há um passado, as obras ouvidas, os momentos perdidos, os desejos não realizados, os trajetos percorridos junto aos outros etc. [...] Intérpretes, peças favoritas, fórmulas, sonoridades, maneiras de tocar ou ritmos característicos, meios técnicos, sons e instrumentos, formatos e locais de concerto ou de escuta (HENNION, 2011, p.266).

Ainda segundo ele “os objetos da música amada são inseparáveis da música como objeto de amor” (p.266).

2) O coletivo dos amadores: Hennion (2011) destaca a importância do contato com outras pessoas que servem como referências na construção do gosto. “Não há gosto enquanto se está sozinho, encarando os objetos; nenhum amador sabe de saída como apreciar boas coisas, ou simplesmente aquilo que ele gosta. O gosto começa com a comparação com o gosto dos outros” (p. 274).

3) Os dispositivos e condições da degustação: “Os dispositivos materiais e as condições em que se desenrola a atividade dos amadores têm um papel decisivo” (p.268). Como exemplos de dispositivos, o autor cita:

o diapasão, as vozes, os instrumentos, os acordes, os efetivos, a interpretação das partituras e dos ornamentos, as maneiras de tocar e o lugar da improvisação, os locais e formatos dos concertos, o lugar do público, o estatuto da gravação, etc (HENNION, 2011, p.268).

4) O corpo que experimenta: O autor destaca a importância na consideração do “engajamento do corpo e da alma na experiência artística ou nas emoções do amador – e de maneira mais geral o reconhecimento, [...] de nossas sensações, de nossos sentimentos, de nossas emoções” (p. 268-269).

Ressaltando esta categorização, o gosto musical sofre a influência do próprio objeto a ser “degustado”, das influências das pessoas próximas na construção daquilo que será considerado bom ou ruim; dos dispositivos através dos quais o objeto será degustado e do nosso sentimento e opinião no ato da degustação.

Costa (2015) “discute a presença da música veiculada pelas mídias, seu

consumo por estudantes de educação básica, bem como sua relação com aspectos diversos do comportamento desses jovens”, e faz uma reflexão “sobre a presença da música em espaços escolares informais e sobre o papel da educação musical escolar neste contexto” (p.6).

De maneira complementar podemos mencionar a ponderação da autora sobre o quão complexo é a discussão sobre o tema gosto musical. Ela levanta questões sobre sua origem, formação e possíveis alterações ao longo da vivência musical de um indivíduo. Costa (2015) expõe uma definição de Hennion (2009) a partir do debate da formação do “gosto musical”, delimitando este termo como uma modalidade complexa de vinculação ao mundo. “[...] Explicar o gosto exige que o sociólogo se concentre nos gestos, objetos, corpos, meios, dispositivos e as relações envolvidas. O gosto é um comportamento” (HENNION apud COSTA, 2015, p. 69).

A autora elabora uma sucinta explicação, que nos ajuda a entender a definição de Hennion (2009):

O que ele afirma é que, tudo isso produz as competências de um amante de música, e que reproduzir, escutar, gravar e fazer que outros escutem música é muito mais do que a realização de um gosto que já existia. Sua visão é de que as formas de fazer essas coisas se combinam, formam subjetividades e não se pode reduzir isso às obras musicais apenas. Para ele, o gosto do aficionado em música não é uma escolha arbitrária explicada por razões sociais ocultas. O autor defende vinculações próprias como base para essa reflexão, mas também como técnica coletiva de se entender os caminhos da sensibilidade de cada um e como isso pode ser compartilhado com outros (COSTA, 2015, p.69-70).

Podemos entender que o gosto musical tem influência fundamental nas escolhas das pessoas, e no caso da oficina de música, na escolha de músicas pelos alunos, etapa elementar nas práticas informais de aprendizagem musical. Como já dito, o aluno certamente terá a tendência em optar por uma música conhecida, reconhecida, a qual ele goste e que possui um significado para ele.

Green (1996, 2005) discute como os diferentes grupos sociais relacionam-se com a música, considerando a organização social da prática musical e a construção social do significado musical, este último sob três aspectos: a produção, a distribuição e o consumo. Segundo a autora “para que uma experiência musical ocorra, os materiais sonoros precisam ser organizados com alguma coerência e essa coerência precisa ser racionalmente percebida pelo ouvinte” (GREEN, 1996, p.27). As músicas possuem características de composição, gravação e

execução, em áudio e vídeo, que as fazem pertencer a determinado estilo e gênero musical. Estas características são identificadas pelo ouvinte, que através de uma experiência auditiva elabora inter-relações a partir da sua capacidade perceptiva e da maneira pessoal como o significado musical foi construído.

#### Podemos entender por significado musical

Os atos mentais envolvidos no processamento da música para trás e para adiante no tempo e no tratamento da qualidade do momento ou o processamento do fluxo, envolvem a criação de conexões significativas entre as partes da música que está sendo ouvida. Mas essas conexões não se restringem à peça de música em questão, pois surgem da experiência anterior do ouvinte de um número de músicas que, em conjunto, formam um estilo, sub-estilo ou gênero. Assim, as conexões podem atravessar transversalmente a partir de trechos de uma música para outra. A compreensão das conexões internas e entre as sessões de uma música é aprendida, adquirida através da escuta repetida e, portanto, através de algum nível de familiaridade com o estilo da música em questão. Se o ouvinte não tem familiaridade, relativamente poucos significados serão concebidos. Portanto, um trecho de música que é altamente significativa ou muito gratificante para um indivíduo pode ser relativamente sem sentido ou falta de interesse para outro. Qualquer música pode dar origem a uma multiplicidade de significados possíveis<sup>73</sup> (GREEN, 2005, p.4).

A autora nomeia as conexões significativas que são modeladas dentro e entre as partes musicais como 'significados musicais inerentes' (GREEN, 2005, p.4) ou inter-sônicos<sup>74</sup> (GREEN, 2008a). Isto é, são "propriedades do objeto que estão contidas dentro do próprio objeto musical, em relação àquilo constituído historicamente, propriedades lógicas dos processos de criação de significado" (GREEN, 2005, p.4).

Esses processos envolvem componentes de construção do significado, ou, a grosso modo, 'sinais' que são feitos de materiais musicais (um acorde, uma nota, uma frase); e significados sendo significados correspondendo como 'referências' (o acorde ou nota antecipada, a melodia reconhecida) que também são compostas de material musical. Tanto os 'sinais' como as 'referências' são incorporadas, corporificadas ou inseparáveis e, portanto,

---

<sup>73</sup> "The mental acts involved in processing music backwards and forwards in time and in attending to the quality of the moment or processual flow, involve the making of meaningful connections between parts of music being heard. But these connections are not restricted to the particular piece of music in question, for they arise from the listener's previous experience of a number of pieces of music that together make up a style, sub-style or genre. Thus the connections can cut across from pieces of music to another. Understanding of the connections within and across pieces of music is learnt, acquired through repeated listening and, therefore, through some level of familiarity with the style of the music in question. If the listener does not have familiarity, relatively few meanings will be conceived. Therefore a piece of music which is highly meaningful or very rewarding to one individual might be relatively meaningless or lacking in interest to another. Any one piece of music can give rise to a multiplicity of possible meanings."

<sup>74</sup> "Inter-sônico: Termo utilizado pela autora com referência às propriedades sonoras da música e suas inter-relações, o que ela menciona em trabalhos anteriores como 'significados musicais inerentes' (Green 1996, 2005)" (GREEN, 2008b, p.189).

inerentes às matérias-primas que constituem a música em questão<sup>75</sup> (GREEN, 2005, p.4).

Green chama a atenção para a necessidade de o ouvinte ter vivenciado uma experiência musical anterior, através da enculturação, ou familiaridade, ou reconhecimento do estilo musical e suas características, para a percepção destes significados inter-sônicos. Caso contrário, esta relação não acontecerá e os significados do material sonoro não terão sentido para aquele que ouve.

Para a autora, além dos significados inter-sônicos, outros aspectos podem influenciar uma experiência de audição sonora. São os significados musicais a partir das relações da música com o contexto social na qual a música está inserida e sua mediação como objeto cultural através de instituições sociais históricas. Green (2005) refere-se a estes significados como "delineamentos", ou significado musical delineado, que podemos entender como

significados vagamente sugeridos ou metaforicamente esboçados pela música em relação ao seu contexto social. Fatores como roupas e penteados dos músicos, seus ouvintes ou fãs; os locais em que a música é retransmitida; os valores sociais ou políticos associados à música, de que forma ou não podem ser incorporados nas letras; as práticas musicais dos ouvintes e, de fato, outras práticas sociais ligadas a eles, e assim por diante, todos entram em jogo<sup>76</sup> (GREEN, 2005, p.5).

De forma complementar podemos mencionar que o significado musical delineado refere-se a todo e qualquer material estético no qual o material musical está 'embalado'. Além das roupas e dos aspectos visuais, as imagens associadas, como por exemplo, o ambiente de um vídeo clip de um grupo de rock, o material gráfico das capas, contracapas de Cd's, DVD's, cartazes de shows, etc.

A partir do contato com qualquer material musical podemos estabelecer algum tipo de significado ao qual nos relacionamos, algo que desejamos e/ou temos alguma intimidade; ou algo que não gostamos ou simplesmente que não chama a nossa atenção, e assim por diante. Sendo assim os indivíduos, em contato com

---

<sup>75</sup> "These processes involve meaning-making constituents, or to put it crudely, "signs" which are made of musical materials (a chord, a note, a phrase); and meanings-being-meant corresponding with 'referents' (the anticipated chord or note, the recognised melody) that are also made up of musical material. Both 'signs' and 'referents' are incorporated, embodied or they inhere and are thus inherent within the raw materials that constitute the music in question."

<sup>76</sup> "I refer to such meanings as 'delineations', in other words, as meanings which are loosely suggested or metaphorically sketched by music in relation to its social context. Factors such as the clothes and hairstyles of the musicians, their listeners or fans; the venues in which the music is relayed; the social or political values associated with the music, which way or may not be embodied in lyrics; the musical practices of listeners, and indeed other social practices connected with them, and so on, all come into play."

alguma música, podem ter uma “multiplicidade de respostas às delineações musicais, algumas das quais são compartilhadas e genericamente acordadas pela maioria das pessoas numa sociedade particular ou grupo social, outras das quais serão inteiramente idiossincráticas”<sup>77</sup> (GREEN, 2005, p.5-6).

A autora salienta que “nenhuma música pode ser ouvida (ou seja, ouvida como música) fora de um contexto social” (p.6) e completa dizendo que

A delinação é, portanto, tão fundamental para o significado musical como o significado inerente (Inter-sônico)<sup>78</sup> e, de fato, sem a experiência de delinação musical, nenhuma experiência musical pode vir a ser realizada de forma completa<sup>79</sup> (GREEN, 2005, p.7).

Green (2005) relata que os dois significados coexistem de maneira interdependente e ambos influenciam o modo como escutamos, identificamos ou relacionamos com as músicas. Através desta combinação podemos ter posições afirmativas ou negativas para ambos os significados, inclusive sendo favorável ao aspecto sonoro e repudiando os delineados, como por exemplo, uma pessoa que gosta da sonoridade de um artista ou grupo, mas não concorda ou acha estranhas suas roupas, posturas ou atitudes. De maneira inversa, uma pessoa pode gostar dos aspectos visuais adotados por outro artista ou grupo e não admirar a sonoridade do seu trabalho (GREEN, 2005). Estes fatores acabam contribuindo e influenciando as nossas escolhas musicais, e de forma particular, a escolha das músicas realizada pelos participantes da oficina de música do PIBID.

Nesta direção, Silva (2014b) corrobora com o pensamento de Green (2005) relatando que as “preferências musicais dos jovens estão sempre atreladas aos significados musicais sociais, inerentes (Inter-sônicos)<sup>80</sup> e delineados, os quais podem estar relacionados às questões de gênero, classe, cultura, etnia, dentre outras” (SILVA, 2014b, p.132).

Além disto, a autora salienta que é necessário que as preferências ou gostos musicais dos jovens sejam

---

<sup>77</sup> “[...] a multiplicity of responses to musical delineations, some of which are shared and generally agreed upon by the majority of people in any particular society or social group, others of which will be entirely idiosyncratic.”

<sup>78</sup> Nota deste pesquisador.

<sup>79</sup> “No music can exist at all without its transmitting some delineation or other. On the contrary, it goes on at a fundamental level from the very first moment of recognition of sounds as being music at all. Delineation is therefore as fundamental to musical meaning as inherent meaning and indeed, without experience of musical delineation, no musical experience could come about at all.”

<sup>80</sup> Nota deste pesquisador.

compreendidos em relação às múltiplas escutas musicais possíveis, independente da “qualidade” musical ou do estilo musical em questão - música clássica, contemporânea, popular, eletrônica, étnica, folclórica, etc. – isso porque, cada estilo musical pertence a contextos específicos, os quais demandam, antes de mais nada, uma predisposição individual ou coletiva para a escuta a partir dos sentidos que essas músicas possam vir a fazer para cada um de nós (SILVA, 2014b, p.132).

A importância dos significados e dos meios de escuta são fatores que podem influenciar em maior ou menor grau as escolhas musicais das pessoas.

Green (2008) salienta que apesar dos alunos terem a liberdade de escolher as músicas para as atividades, esta escolha não parece ser tão livre assim, pois como membros integrantes de grupos, eles podem escolher uma música que possui uma maior aceitação no grupo ao qual pertencem. O aluno pode abrir mão de uma música do seu gosto pessoal, favorecendo a escolha da maioria, e assim fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo ao qual está integrado. Outro detalhe é que os “alunos da escola, especialmente com idade inferior a 15 ou 16 anos, muitas vezes se sentem sob pressão para estar em conformidade com as definições tradicionais da cultura de massa”<sup>81</sup> (GREEN, 2008, p.46).

#### **4.8 - O termo “Oficina”**

De acordo com Fernandes (2000), o termo “oficina” surgiu no Brasil na década de 1960, sob a influência do termo americano *workshop*, e tinha o significado associado à “necessidade de aliar a teoria com a prática” (p.69). O autor cita o relato de Fonterrada (1992) mencionando que, neste período, havia uma insatisfação no campo pedagógico no que dizia respeito ao método tradicional de ensino musical, que, em suas palavras, era “caracterizado por ser repetitivo e repetidor, além do mais, havia um distanciamento muito longo, doloroso e enfadonho, entre o início do curso e o ‘fazer música’” (FERNANDES, 2000, p.67-68).

Na abordagem da oficina há uma aproximação entre teoria e prática, estabelecendo-se uma nova relação entre elas e como resultado, os alunos aprendem mais rapidamente e mais praticamente, conquistando prazer no fazer musical (FERNANDES, 2000, p.69).

---

<sup>81</sup> “Another is that school pupils, especially under age of 15 or 16, often feel under pressure to conform to mainstream definitions of mass culture.”

A abordagem da “oficina” teve como influência as ideias difundidas no movimento de renovação pedagógica, chamado de “Escola Nova”, ocorrido na Europa no final do século XIX e início do século XX. Este movimento é caracterizado pela “oposição ao verbalismo, à passividade e ao intelectualismo da escola tradicional; centralização do processo de ensino no aluno (paidocentrismo); fundamentação dos princípios nas novas descobertas das ciências experimentais” (VILARINHO apud FERNANDES, 2000, p.50). A partir das ideias difundidas, novas abordagens metodológicas surgiram com o destaque para o ensino “individualizado, socializado e sócio individualizado” (*Ibidem*, p.50). Consequentemente o processo de ensino passou a ser encarado como mais dinâmico e democrático, gerando assim o ensino “ativo”, no qual há uma ênfase na ação (*Ibidem*, p.50). O pensador americano John Dewey (1859 – 1952) pode ser considerado um dos principais personagens deste movimento pedagógico que enfatiza o papel do indivíduo no processo de aprendizagem. Para Dewey

A aprendizagem implica um método que se confunde com a própria experiência, isto é, a aprendizagem só se realiza através da prática a partir da qual se interessa em aprender: aprende-se por associação e o que é integrado à vida (FERNANDES, 2000, p.50).

Tomando-se por base a síntese das definições e características elaboradas por Fernandes (2000), podemos entender que a metodologia da oficina é:

Ativista; faz a teorização de acordo com a necessidade; busca a aprendizagem pela descoberta (formação de conceitos); desenvolve a capacidade de trabalho autônomo, de reflexão crítica, de transcender e de relacionar fatos; trata das relações entre cultura e sociedade (produção de conhecimento socializada, pensar coletivo); situa música dentro de um campo de conhecimentos abrangentes (universo sonoro), onde ocorre a organização dos parâmetros do som; é eminentemente criativa, mas possui normas e leis a serem seguidas; possibilita a cada um ter seu próprio método; é um trabalho muito aberto e aceita propostas novas a cada instante; é uma disciplina universitária; é um curso de curta duração; é do fazer musical; é mais abrangente quanto à formação do aluno enquanto pessoa; é prévia ao estudo acadêmico de música; atendem a um público variado; utiliza técnicas de áreas não-musicais (Dinâmicas de grupo, Teatro) (FERNANDES, 2000, p. 85-86).

A partir destas características 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.

#### **4.9 - Musical Futures**

O Projeto Musical Futures teve seu início em 2003, em Londres, Inglaterra, através da Fundação Paul Hamlyn, que, independentemente de concessão de subsídios, estimulou uma iniciativa para encontrar novas e criativas maneiras de envolver todos os jovens, com idades entre 11-18, em atividades musicais significativas. Em pouco tempo, o Musical Futures tornou-se uma referência na pesquisa e no desenvolvimento de projetos relacionados à aprendizagem não formal e informal.

O ponto de partida para o Musical Futures foi compreender os fatores que estavam influenciando o afastamento destes jovens de atividades direcionadas para o “fazer musical”, como acontece, por exemplo, em escolas, ou um estudo musical mais comprometido. “Isto acontecia, geralmente, num momento de suas vidas quando a música não é apenas uma paixão para muitos jovens, mas desempenha um grande papel na formação da sua identidade social” (D’AMORE et al., 2012, p.10).

De acordo com Price (2012, p.44), o Projeto Musical Futures estimula e patrocina projetos que apresentam “estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos”, com o objetivo de tornar a atividade de aprendizado musical a mais prática possível, e realizada com a participação efetiva dos estudantes.

Através dos projetos pioneiros fomos capazes de reunir um conjunto de profissionais (professores, músicos de comunidade, professores de instrumento e monitores) para obter uma melhor compreensão de suas abordagens pedagógicas. Eles trabalhavam em uma variedade de configurações de aprendizagem como: Workshops baseados numa habilidade específica; Aulas instrumentais em grupo; Sessões que exploram a composição e/ou composição de canções e a improvisação de grupo. Através do trabalho em conjunto, percebemos mudanças em suas abordagens que categorizamos coletivamente como 'ensino não formal'<sup>82</sup> (PRICE, 2012, p.44).

---

<sup>82</sup> “Through the original pathfinder projects we were able to bring together a range of practitioners (teachers, community musicians, instrumental tutors and peer leaders) to gain a better understanding of their pedagogical approaches. They worked in a variety of learning settings: skills-based workshops; group instrumental classes; exploratory composition/song writing sessions and group

A aplicação do Projeto Musical Futures relacionado às práticas informais foi baseada na pesquisa inicial de Green (2001) que categorizou as modalidades de aprendizagens informais utilizadas por músicos populares em seu aprendizado musical. O projeto iniciou-se com a hipótese de que a aplicação destas práticas informais nas aulas de música das escolas da Inglaterra poderia estimular o interesse pelo aprendizado musical nos jovens.

Um *Survey*<sup>83</sup> foi realizado com o objetivo de conhecer o impacto e a aceitação do projeto Musical Futures em escolas secundárias em toda a Inglaterra a fim de disponibilizar informações, dados precisos e atualizados para o desenvolvimento da iniciativa de aplicação do projeto (D'AMORE, 2012).

De acordo com os autores, os resultados obtidos indicam que a implementação do projeto Musical Futures aumentou a motivação e o prazer dos alunos na escola de música; envolveu todos os alunos na participação nas atividades musicais; ajudou os alunos a se tornarem mais confiantes no fazer musical, aumentando sua autoestima; envolveu alunos que previamente se mostraram desinteressados; permitiu aos alunos o desenvolvimento musical (particularmente a audição) e habilidades de liderança; desenvolveu a aprendizagem de uma forma independente; abriu espaço para que os alunos demonstrassem o seu potencial musical; apoiou os estudantes na sua progressão musical; melhorou o comportamento, foco e frequência; e teve um impacto positivo nas atitudes dos estudantes em relação à música na escola; melhorou as habilidades de performance e desenvolveu a compreensão dos alunos para uma variedade de gêneros musicais; aumentou o número de alunos que decidiram por continuar um “fazer musical” fora das salas de aula; teve um impacto a longo prazo e sustentável na prática dos professores, e muitas vezes mudando a forma de como eles ensinavam música (D'AMORE et al., 2012, p.13).

De acordo com o projeto Musical Futures mais de 2.500 professores no Reino Unido e do exterior utilizaram e utilizam as abordagens do projeto fazendo uso de materiais disponibilizados no site<sup>84</sup>.

---

improvisation. Through working with each other, we saw shifts in their approaches that we have collectively categorised as ‘non-formal teaching’”.

<sup>83</sup> *Survey of Musical Futures* (2008), HALLAM, Sue; CREECH, Andrea; SANDFORD, Clare; RINTA, Tiija; SHAVE, Katherine. A pesquisa completa pode ser acessada em: [www.musicalfutures.org.uk/c/reports+and+articles](http://www.musicalfutures.org.uk/c/reports+and+articles).

<sup>84</sup> [www.musiclafutures.org](http://www.musiclafutures.org)

O Musical Futures foi concebido tendo em mente o currículo e sistema educacional inglês. No entanto, as abordagens pedagógicas do Musical Futures podem ser (e têm sido) adaptadas por escolas, professores e profissionais de todo o Reino Unido e em países estrangeiros<sup>85</sup> (D'AMORE, et al., 2012, p.15).

No site do projeto há materiais como artigos, relatos de experiências, vídeos com entrevistas e exemplos de atividades que estão disponíveis para o livre acesso. O projeto ainda conta com as trocas de informações dos usuários interessados nas redes sociais como o Twitter, Facebook e Ning, o que facilita o contato e a disseminação dos ideais do projeto<sup>86</sup>.

A autora ressalta que grande parte dos materiais, publicações e recursos originais de Musical Futures sobre aprendizagem informal e ensino não formal (cerca de 200 ítems) ainda estão disponíveis e com código aberto para livre acesso e *download* (D'AMORE et al., 2017).

Atualmente o Musical Futures conta com vários projetos que podem ser adaptados para diversas situações de estrutura escolar com salas próprias para a prática musical ou não, presença ou não de instrumentos e número variados de participantes. Estes projetos são divididos em três categorias;

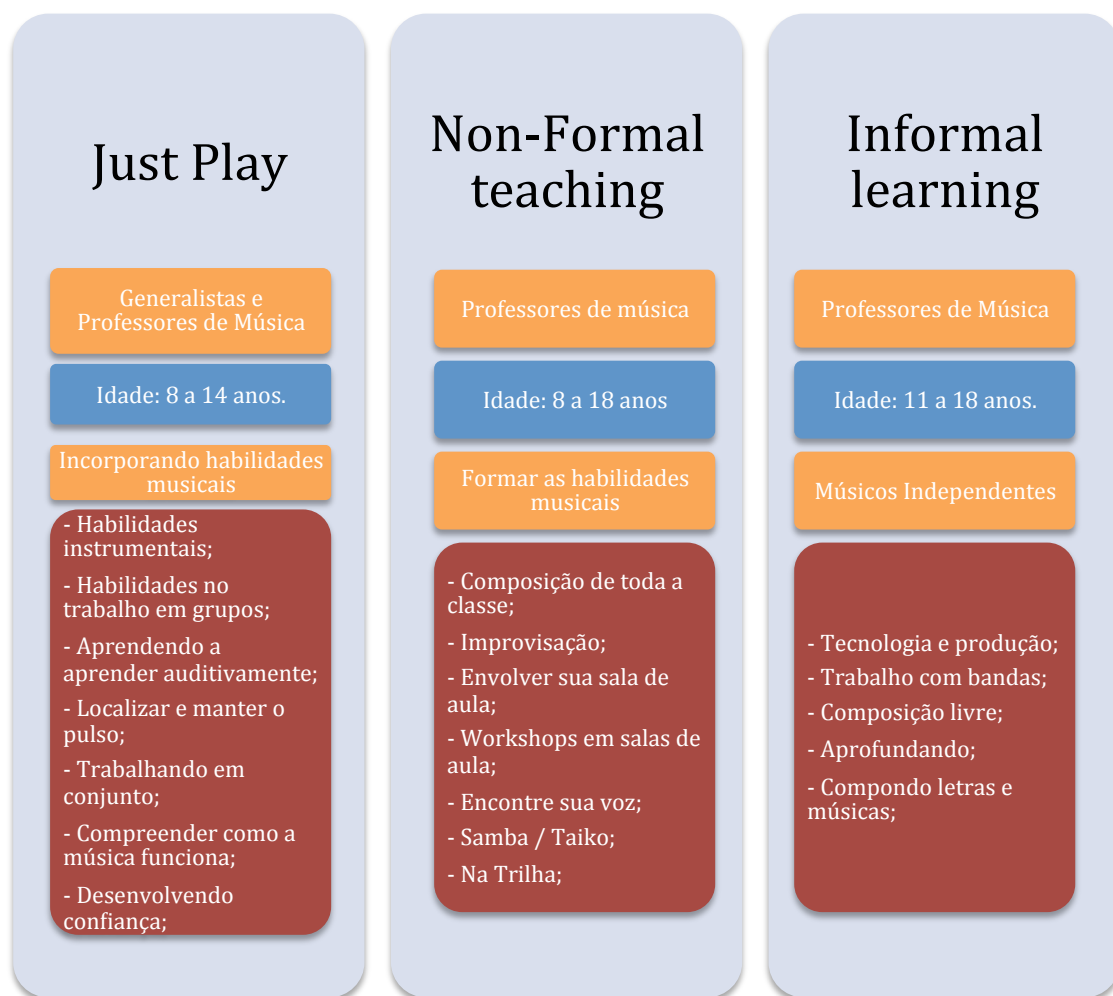
- Tocar (Just Play) workshops realizados por professores nos quais eles ensinam como tocar algumas músicas com poucos acordes. Apoiados por um material de vídeo e áudio eles mostram como tocar, ensinam e estimulam as pessoas a tocarem seus instrumentos.
- Ensino Não Formal (Non-Formal teaching): A aquisição de habilidades se dá através da prática, na qual o professor atua como líder musical, em um cenário como uma sala de aula ou contexto comunitário. As atividades possuem um grau de sistematização e as opiniões dos alunos são consideradas.
- Aprendizagem Informal (Informal Learning): Os alunos adquirem habilidades e conhecimentos através de decisões coletivas e empreendimentos, com o professor/praticante atuando como facilitador, em qualquer contexto - dentro ou fora da escola (D'AMORE, 2017).

---

<sup>85</sup> "Musical Futures was designed with the English curriculum and education system in mind. However, the pedagogical approaches of Musical Futures can be (and have been) adapted by schools, teachers and practitioners from across the UK and beyond" (p.15).

<sup>86</sup> Fonte: <https://www.musicalfutures.org/> Acesso: 05/02/2017.

Podemos observar um resumo dos projetos pela figura abaixo:



**Figura 5** – Resumos dos projetos desenvolvidos no Musical Futures segundo D’Amore (2017).

Atualmente, o Musical Futures está presente em escolas no Canadá, Singapura, Nova Zelândia e Austrália, onde o projeto conta com seu próprio site<sup>87</sup>.

Neste capítulo observamos a delimitação de alguns conceitos importantes para o entendimento deste trabalho associado às pesquisas sobre os termos aprendizagem formal, não formal, informal e as práticas informais de aprendizado musical. A valorização dos conhecimentos musicais adquiridos em ambientes extraescolares, bem como o entendimento dos termos “gosto” e “significado musical” tornam-se relevantes, pois eles podem influenciar as escolhas musicais dos participantes desta pesquisa, que é fundamental para a aprendizagem não formal e informal. A delimitação do termo “oficina” se mostrou necessária devido à sua utilização nesta pesquisa na descrição do contexto no qual as atividades musicais

<sup>87</sup> [www.musicalfuturesaustralia.org](http://www.musicalfuturesaustralia.org)

foram realizadas. Na parte final, o Projeto Musical Futures foi detalhado como uma importante referência de projeto que utilizam as abordagens de aprendizado informal e não formal.

## **5 – O ensino coletivo e a aprendizagem colaborativa na oficina de música**

Neste capítulo serão discutidas as ações desenvolvidas no primeiro e segundo momentos da oficina. Destaca-se o aprendizado coletivo e colaborativo, com ênfase na interação e motivação dos participantes no decorrer das atividades. A escolha do instrumento é abordada como um importante fator que pode influenciar tanto a prática quanto o aprendizado musical.

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) e Cruvinel (2005) destacaram que aspectos inerentes ao trabalho em grupo, como a ajuda mútua, troca de ideias e práticas, além da interação entre os participantes, podem estimular tanto a prática coletiva quanto o interesse pela busca de novos conhecimentos musicais.

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) salienta que o ensino coletivo desenvolve algumas características na personalidade musical do indivíduo.

Na medida em que as experiências e dinâmicas de grupo vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para o indivíduo, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo. O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino de música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p.80).

Apesar de a autora utilizar o termo “ensino em grupo”, podemos entender que a definição por ela utilizada se aproxima do termo “ensino coletivo” descrito por Oliveira (2010).

Cruvinel (2005) ainda afirma que “a prática do ensino em grupo desenvolve a autoestima no aluno” (p.80), a partir do momento em que ele compreende os tópicos abordados de “forma eficaz e prazerosa” (p.80). A interação é um fator importante a ser considerado, pois através do contato com pares e da troca de experiências “o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, se sentindo realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua autoestima aumenta, da mesma forma que a sua produção e rendimento” (p.80).

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. Cruvinel (2005) partiu de suas experiências num projeto de extensão chamado “Oficina de Cordas”, no qual coordenou as atividades e investigou o processo de aprendizado em instrumento de cordas no ensino coletivo. A partir de entrevistas com 11 professores que desenvolvem atividades práticas e pesquisas em relação ao ensino coletivo, Cruvinel (2005) aponta uma série de vantagens desta abordagem, tais como: “a integração entre os alunos, o despertar da socialização, a cooperação, a motivação, o rendimento e o ambiente lúdico provocado por esta integração” (CRUVINEL, 2005, p, 95). A partir desta interação “o aluno observa que seus colegas têm as mesmas dificuldades e percebe que os problemas não são exclusivamente seus; muitas vezes, ao observar um colega, o aluno acha a solução para um problema seu” (GALINDO apud CRUVINEL, 2005, p.78-79).

A autora lista ainda outros 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;

- “Desenvolvimento de estímulo e da disciplina, o que acarreta também em um maior rendimento no aprendizado do instrumento”;
- Cooperação entre os participantes;
- 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;
- Segundo a autora, dois professores entre os seus entrevistados, consideram que 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.

As dinâmicas planejadas foram semelhantes àquelas sugeridas por Feichas (2010) como atividades em uma aula de percepção musical. A autora propõem estas práticas como uma seção de aquecimento (Warming up):

Um espaço para experiências de socialização através de exercícios que reúnem as pessoas de forma interativa, explorando sua criatividade e senso do lúdico, liberando tensões e inibição, criando uma atmosfera e um

ambiente que facilitem o fazer musical em conjunto<sup>88</sup> (FEICHAS, 2010, p.55).

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”<sup>89</sup> 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).

---

<sup>88</sup> “Warming up provides a space for experiences of socialisation through exercises that bring people together in an interactive way, exploring their creativity and sense of playfulness, to release tensions and inhibition, creating an atmosphere and environment that facilitates making music together.”

<sup>89</sup> <http://barbatuques.com.br/pt/> - Acesso em 06/03/2016.

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. 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).

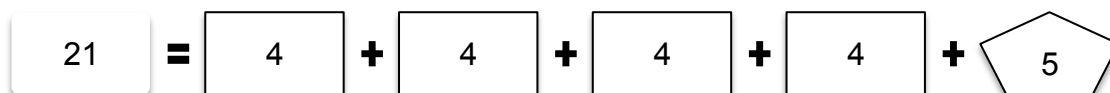
Feichas (2010) relata que em atividades semelhantes a estas “não há julgamento de certo ou errado” (p.55). As dinâmicas foram encaradas às vezes como brincadeiras, havendo liberdade para tentativas e erros, e quando estes aconteciam, eram encarados como um motivo para nova tentativa e novas brincadeiras. Como pontos centrais destas atividades, Feichas (2010, p.55) destaca: 1) Os jogos coletivos, que exercitam “a consciência do corpo” destacando “o uso da voz e do corpo (percussão corporal) que estão no cerne desse processo e que

podem ser fracionados em diversos padrões rítmicos”; 2) A improvisação, quando os alunos “são encorajados a improvisar através de diferentes meios e a tentar novas ideias dentro do grupo”. 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<sup>90</sup>. 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 onde utilizou figuras geométricas para esquematizar as diferentes pulsações. Para cinco pulsos foi utilizado o pentágono, para quatro pulsos o quadrado, para três, o triângulo, conforme o gráfico:



**Figura 6** - Exemplificação da associação do número de pulsações e figuras geométricas.

<sup>90</sup> Trilha sonora composta em 1992 para o espetáculo “21” do grupo Corpo de Dança: <<http://www.grupocorpo.com.br/obras/21#videos>> Acesso em 25/07/2016.

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. Abaixo, para um melhor entendimento, o exemplo escrito:

Palmas (21 pulsos: 4+4+4+4+5)

(20 pulsos: 4+4+4+4+4)

(19 pulsos: 4+4+4+4+3)

etc...

**Figura 7** - Exemplo da atividade rítmica transcrita para a partitura.

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.

Cruvinel (2005) destaca que “de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, que pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade” (MORAES apud CRUVINEL, 2005, p.79).

Neste caso a competição mencionada pela autora refere-se àquela que proporciona uma disputa entre os alunos, como por exemplo, qual deles conseguirá

realizar a atividade adequadamente ou de forma consciente. Nesta situação o aluno tentará realizar os movimentos para a execução da tarefa através de um esforço próprio e também observando o quê o(s) colega(s) estão fazendo, na tentativa de cumprir o desafio.

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”<sup>91</sup>. 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, como por exemplo, sendo tocado em compasso ternário ou transposto para a tonalidade homônima menor.

Vale registrar que durante a apresentação do vídeo, foi observado o maior silêncio registrado em todas as atividades da oficina, silêncio este que chamou a atenção tanto deste pesquisador quanto dos bolsistas presentes na ocasião. Concluímos que esta atenção redobrada pode estar diretamente relacionada ao fato do material exposto ser vinculado a um vídeo game, uma linguagem próxima dos adolescentes, mostrando detalhes e relações entre as diversas exposições do tema

---

<sup>91</sup> 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=VYBuUaKyq0s>> Acesso em: 22 de julho de 2016.

Super Mario World é uma versão do Super Mario Bros, que é um jogo de videogame lançado pela Nintendo em 1985. Considerado um clássico dos jogos eletrônicos, Super Mario Bros. foi um dos primeiros jogos de plataforma com rolagem lateral, recurso conhecido em inglês como side-scrolling. O jogo é o mais vendido de toda a história dos videogames (contando-se aí os jogos vendidos junto com os consoles) [...]. O jogo inspirou incontáveis imitações que ajudaram a fixar o estilo de jogos de plataforma. Mario, também conhecido como Super Mario, originalmente em japonês, Jumpman, é um personagem fictício de videogame criado em 1981, por Shigeru Miyamoto, para a empresa Nintendo. Atualmente é o principal personagem da série Mario e é a mascote da Nintendo. Fonte: <https://www.gamevicio.com/noticias/2009/05/historia-de-mario-bros/> Acesso em 01/02/2017.

do personagem principal, fato este que possivelmente os alunos não tinham percebido.

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 vídeo game 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).

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. Gainza “estimula a improvisação musical em todos os níveis da aprendizagem, objetivando a aproximação e tomada de contato com a música, a vivência da linguagem musical, o desenvolvimento da criatividade” (GAINZA apud MACHADO 2016, p.29).

Para Gainza 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 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<sup>92</sup> (FEICHAS, 2010, p.56).

Gainza (2002) comenta que

o ideal seria que a improvisação constituísse numa atividade permanente no processo educacional. O aluno irá improvisar para expressar-se, para satisfazer e aprender quando ele ou seu professor, sensível às suas necessidades, considerarem apropriada ou necessária. Se a improvisação é introduzida de forma autoritária, ela perde sentido, mas, acima de tudo, perde o encanto (GAINZA, 2002, p.66).

Apesar da improvisação não ter sido a tônica desta pesquisa, observamos que houve um interesse dos alunos pelas práticas que exploravam este tipo de atividade. Observou-se que os alunos demonstravam curiosidade a respeito e sempre pediam para os bolsistas que repetissem a prática realizada. Mesmo que a pesquisa de Gainza (2002) tenha como foco principal a educação musical de crianças, podemos inferir que seus comentários se encaixam perfeitamente nas práticas realizadas e nos relatos dos alunos da oficina, na sua maioria adolescentes, confirmando que a improvisação deve ser levada em consideração como uma abordagem para o estímulo à prática e ao ensino musical.

---

<sup>92</sup>“Through improvisation models, students can develop particular abilities in singing harmonies, practicing intervals, coordinating different meters and rhythms, in a way that will bring motivation to both training and practice and be fun at the same time.”

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.

As atividades 2, 3 e 4, realizadas no segundo semestre, tiveram uma duração de uma aula (50 min à 1 h) e foram repetidas pelo menos uma vez no encontro seguinte. Entre cada uma das atividades as dinâmicas realizadas no primeiro semestre eram revisitadas com o objetivo complementar de evidenciar os tópicos discutidos nas atividades anteriores. Os assuntos discutidos nestas atividades serviram de ponto de partida para a explicação de um tópico musical: 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).

Devemos ressaltar aqui que, a partir das atividades na oficina como um todo e com o esforço dos bolsistas em conectar os assuntos discutidos a um repertório conhecido e reconhecido pelos alunos, podemos destacar que estes alunos ficaram interessados no aprendizado de tópicos musicais. Este fato foi significativo, pois vai de encontro ao preconceito de que a teoria musical é de difícil aprendizagem e entendimento. Desta forma podemos afirmar que a teoria musical pode sim ser ensinada em um ambiente de uma escola pública, devendo ser adaptada à realidade do meio ambiente em questão.

Como o objetivo inicial do projeto PIBID era oportunizar as atividades musicais para quaisquer alunos, com o retorno das atividades da oficina em agosto de 2014 foi permitido a entrada de novos alunos, o que de certa forma representou um desafio para os bolsistas.

- *Walter (bolsista):* Aí o pequeno problema, é que começaram a entrar alunos novos, que não acompanharam desde o início, e estes alunos tiveram dificuldades. Então a gente viu que a dinâmica teve o seu valor, porque aqueles que acompanharam desde o início estavam muito mais engajados, agora os que começaram no segundo semestre ficaram um pouco com vergonha, talvez porque os outros já estavam integrados. (Entrevista em 11/12/2014).

Durante o projeto todos os participantes tiveram a liberdade de sugerir atividades e materiais a serem utilizados. No caso dos bolsistas esta atividade de escolha também fazia parte do exercício da docência. Assim havia sempre a oportunidade para os bolsistas utilizarem materiais diversos.

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 a 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. Os bolsistas e alguns alunos que já estavam tocando relataram como foi esta escolha no início do seu aprendizado, juntamente com os alunos que começaram a tocar no projeto PIBID e ainda tinham dúvidas sobre qual instrumento escolher.

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”<sup>93</sup> (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<sup>94</sup>, com possibilidades de tocar acordes e melodias, além de ser de fácil manuseio e transporte.

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”<sup>95</sup> (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.

---

<sup>93</sup> “A child may wish to play the harp but the expense of the instrument itself and the difficulty of arranging tuition may make this impossible.”

<sup>94</sup> Pode-se encontrar violões com preços a partir de R\$200,00, tanto nos tamanhos infantil, quanto no adulto (Fonte: <http://www.mundomax.com.br/instrumentos-musicais/violoes?gclid=CMq-jvO7utMCFUwlkQodwrMMBQ&orderBy=low-price> - Acesso em 23/04/2017). 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.

<sup>95</sup> “Girls tend to prefer small high-pitched orchestral instruments, boys tend to choose large low-pitched ones. Certain instruments have taken on particular gender stereotypes.”

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”<sup>96</sup> (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 inclui 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.

---

<sup>96</sup> “Some children may want to play a particular instrument because their friends have begun to play, while others may be reluctant to play a particular instrument because their friends disapprove.”

Green (2001) relata, a partir das respostas dos participantes da sua pesquisa, que:

A motivação também foi reforçada pela presença de um instrumento real que o músico aprendiz foi capaz de segurar e tocar. Como já é aparente, muitos dos músicos economizaram dinheiro para aquisição ou ansiavam por um instrumento próprio. Em vários casos já havia um instrumento na casa - a guitarra elétrica de seus pais em três casos - e pelo menos três das famílias de músicos possuíam pianos<sup>97</sup> (GREEN, 2001, p.26-27).

O acesso ao instrumento é um fator importante e pode ser fundamental no momento em que o aprendiz se dispõe a aprender e a tocar. Com um instrumento acessível, ele pode manuseá-lo sempre que desejar.

- *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

---

<sup>97</sup> “[...] motivation was also enhanced by the presence of a real instrument which the embryonic musician was able to hold and touch. As is already apparent, many of the musicians saved up or begged for an instrument of their own. In several cases there was an instrument already in the house - their fathers' electric guitar in three cases - and at least three of the musicians' families owned pianos.”

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 onde encontrasse mais facilidade e pudesse aprender a partir das informações contidas nestas 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.

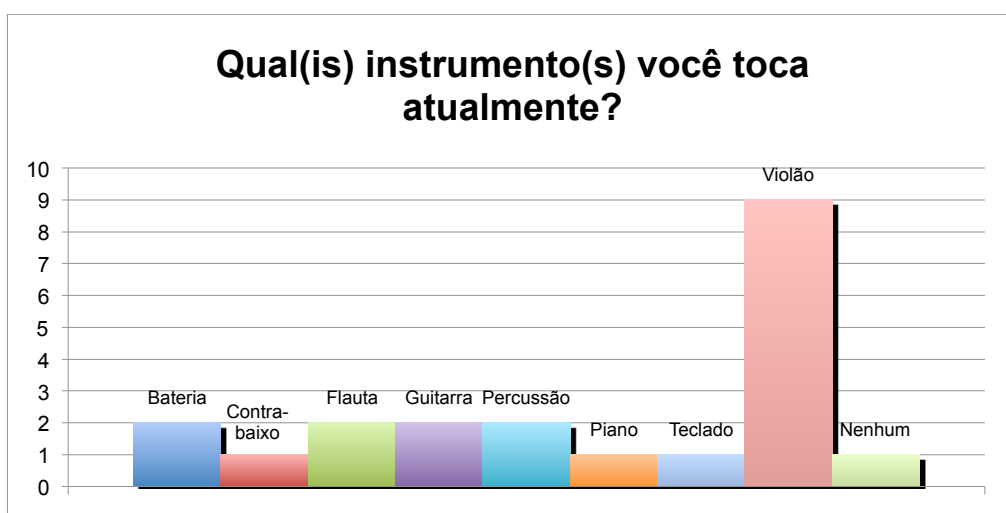
2) Ao espaço físico oferecido pela escola. Com um maior espaço disponível, ou salas, havia a possibilidade de divisão dos alunos em grupos simultâneos.

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.

- *Cristiano (bolsista)*: Em minha opinião este momento foi tão crítico quanto em muitos lugares, ou seja, apesar de ter os instrumentos de percussão, os acessórios não estão bons, tipo correia para segurar, o som da baqueta, a afinação, etc. (Entrevista

em 04/12/2014).

4) Aos instrumentos que o alunos sabiam tocar e que gostariam de ampliar seu conhecimento; como ilustração podemos observar as informações do gráfico abaixo com relação aos instrumentos que os alunos relataram que sabiam tocar no início da oficina.



**Gráfico 12<sup>98</sup>** - Instrumentos que os alunos sabiam tocar no início da oficina de música.

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).

<sup>98</sup> Este gráfico é o mesmo que compõe as informações na seção "Questionário 2".

- 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 prática colaborativa

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 co-construídas a partir de uma combinação de informações dos bolsistas e dos alunos.

O formato da aula de instrumentos, no segundo momento da oficina, se aproxima 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.

Hallam (1998) destaca que os professores precisam ter a capacidade de dar explicações claras sobre a atividade que deve ser realizada. As habilidades verbais do professor são importantes para promover o entendimento do aluno e deve tentar sempre que possível, utilizar uma linguagem apropriada para cada aluno, levando particularmente em conta a sua idade.

O uso de analogias pode ser uma estratégia muito eficaz para auxiliar os alunos a entender o que é necessário ser feito, como por exemplo, o movimento da mão na execução de acordes no violão. Estas analogias podem ser adaptadas aos interesses dos alunos e elaboradas a partir de elementos com os quais o aluno já está familiarizado (HALLAM, 1998, p.125-126).

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”<sup>99</sup> (HALLAM, 1998, p.127)

---

<sup>99</sup> “Modelling is a very important for all types of skill acquisition”

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.

À medida que o aluno se torna mais fluente ao tocar, o professor pode omitir algumas frases, talvez apenas se juntando para seções difíceis específicas, ou pode tocar mais silenciosamente, permitindo que o aluno assuma a liderança. Esse nível de suporte pode dar confiança ao aluno, capacitá-los a desenvolver uma representação fonética da música e forçá-los a continuarem<sup>100</sup> (HALLAM, 1998, 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:

---

<sup>100</sup> “As the pupil becomes more fluent in playing, the teacher can omit playing some phrases, perhaps only joining in for particularly difficult sections, or may play more quietly, allowing the pupil to take the lead. This level of support can give the pupil confidence, enables them to develop an aural representation of the music and forces them to keep going.”

- *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) expõe sua opinião sobre as oficinas no projeto Connect e destaca a importância da proximidade com alguém mais experiente, musicalmente falando, no aprendizado:

[...] o sistema de tutoria tem desempenhado um papel fundamental para ajudar a desenvolver diferentes áreas de habilidade técnica. 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<sup>101</sup> (RENSHAW, 2005, p.13).

---

<sup>101</sup> “Increasingly, the clinics are seen as a critical component in the development of musical progression in Connect. In addition, the mentoring system has played a key role in helping to develop different areas of technical skill. Sitting and playing alongside more experienced musicians is a most effective form of learning, of deepening understanding and of acquiring new techniques.”

O projeto Connect foi desenvolvido na Escola Guildhall de Música e Teatro de Londres e “procurou demonstrar as maneiras como a qualidade musical pode ser alcançada através de formas colaborativas de composição e performance no setor não formal”<sup>102</sup> (RENSHAW, 2005, p.3).

O Connect começou em janeiro de 2002. [...] Inicialmente estava aberto a qualquer jovem entre as idades de 8 e 18 que morava em determinados bairros de Londres, onde o Connect obteve apoio e parcerias com organizações educacionais e artísticas[...]. As oficinas do projeto aconteceram em espaços locais familiares e acessíveis aos jovens, como escolas, escolas de ensino médio, centros de artes, salões comunitários e clubes de jovens, bem como em locais de espetáculos<sup>103</sup> (RENSHAW, 2005, p.7).

O projeto possui destaque no desenvolvimento da criatividade, no exercício da atividade de composição e na formação de líderes musicais que tenham a capacidade de disseminar suas ideias. Além destas características, possui uma relevante abordagem no aprendizado coletivo, que se assemelham com algumas propriedades do projeto das práticas informais de Green (2008). Não é por acaso que ambos os projetos fazem parte de uma mesma plataforma, o Musical Futures.

Através da sua estrutura de práticas em conjuntos criativas, clínicas e aprendizagens orientadas, o Connect oferece uma rica oportunidade para as "vozes" de seus jovens músicos serem ouvidas e reconhecidas. As performances são caracterizadas por um forte senso de propriedade, motivação e responsabilidade compartilhada<sup>104</sup> (RENSHAW, 2005, p.4).

O autor destaca os elementos chave do projeto Connect:

- a disposição dos instrumentos e vozes dependem do perfil dos participantes, da natureza das comunidades envolvidas e do diálogo contínuo com os jovens músicos, pais e professores;
- os líderes musicais necessitam incorporar qualquer instrumento que os jovens escolheram trazer para o conjunto;
- os grupos variam em tamanho, idade, habilidade técnica e experiência musical;
- são independentes de gênero, onde o material musical reflete os interesses compartilhados dos líderes e dos participantes;
- praticamente nenhuma notação é usada;

---

<sup>102</sup> “This Report, through its analysis of Guildhall Connect, seeks to demonstrate the ways in which quality music-making can be achieved through collaborative forms of composition and performance in the non-formal sector.”

<sup>103</sup> “Connect commenced in January 2002 with funding provided by the Guildhall School of Music & Drama, Youth Music and the Performing Rights Society Foundation. Initially it was open to any young person between the ages of 8 and 18 in the London Boroughs [...]. Connect is underpinned by partnerships with arts and education organisations in these boroughs.[...] Connect workshops take place in local spaces that are both familiar to and accessible to young people, such as schools, sixth form colleges, arts centres, community halls and youth clubs, as well as in performance venues.”

<sup>104</sup> “Through its framework of creative ensembles, clinics and mentored apprenticeships, Connect offers a rich opportunity for the ‘voices’ of its young musicians to be heard and acknowledged. Performances are characterised by a strong sense of ownership, motivation and shared responsibility.”

- toda a música é composta coletivamente<sup>105</sup> (RENSHAW, 2005, p.8).

As principais características do Projeto Connect, de acordo com Renshaw (2005), são:

- adesão aberta;
- um ethos<sup>106</sup> socialmente e musicalmente inclusivo;
- um ambiente de aprendizagem baseado na confiança, na abertura e no respeito mútuo, no qual os jovens músicos são encorajados a participar na resolução partilhada de problemas, de decisões e de riscos;
- formas informais de aprendizagem dentro de um contexto musical não-formal, onde a abordagem para a criação e performances musicais é organizada e com objetivos direcionados;
- uma identidade musical que é sentida pelos jovens músicos como sendo autêntica e de sua propriedade;
- um compromisso com as formas de aprendizagem auditivas que geram um imediatismo, poder e convicção que vão em direção ao âmago do fazer musical;
- um programa de desenvolvimento sustentado que promove a progressão musical e um senso de realização;
- um compromisso de desenvolver músicos habilidosos que tenham um repertório de conhecimentos e habilidades que possam ser aplicados de forma esclarecida em vários contextos musicais<sup>107</sup> (RENSHAW, 2005, p.4).

Abaixo os relatos dos alunos sobre o momento da aula de instrumentos que corroboram com a opinião de Renshaw (2005) 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).

<sup>105</sup> "Key elements in Connect ensembles: • the line-up of instruments and voices is dependent on the ways in which people have been recruited, the nature of the communities involved and on continuing dialogue with the young musicians, parents and teachers; • the music leaders have to incorporate any instrument which young people choose to bring to an ensemble; • groups vary in size, age, technical ability and musical experience; • they are genre-free, where the musical material reflects the shared interests of the leaders and the participants; • virtually no notation is used; • all music is collectively composed."

<sup>106</sup> *Ethos* é uma palavra com origem grega, que significa "caráter moral". É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. (<https://www.significados.com.br/ethos/>). Acesso em: 09/01/2017.

<sup>107</sup> "Main characteristics of Connect: • open recruitment; • an ethos that is socially and musically inclusive; • a learning environment based on trust, openness and mutual respect, in which young musicians are encouraged to be involved in shared problem-solving, decision-making and risk-taking; • informal ways of learning within a non-formal musical context, where the approach to creating and performing music is organised and goal-directed; • a musical identity that is felt by the young musicians to be authentic and owned by the young musicians; • a commitment to aural forms of learning that generate an immediacy, power and conviction that go to the heart of music-making; • a sustained, developmental programme that furthers musical progression and a sense of achievement; • a commitment to developing resourceful musicians who have a repertoire of knowledge and skills that can be applied in an informed way in various musical contexts."

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).

Sobre a diferença no nível musical dos alunos, Oliveira (2010) afirma que:

Uma das grandes dificuldades com que os educadores têm se deparado no que diz respeito ao ensino coletivo de instrumento musical é a heterogeneidade - ou diferença de níveis - entre alunos de uma mesma turma. Muitas vezes não se sabe como lidar com tal situação, por exemplo, quando alunos de determinada turma “básica” são transferidos e se unem com alunos de determinada turma “intermediária”, ou quando novos alunos são agregados a uma turma já em andamento (OLIVEIRA, 2010, p.20).

O autor relata que esta heterogeneidade pode funcionar como um fator positivo, destacando que “todo ensino coletivo proporciona variadas relações de mediação, sejam entre professor e aluno ou, e principalmente, entre os próprios alunos” (OLIVEIRA, 2010, p.22). A diferença na habilidade com o instrumento pôde ser minimizada pela ajuda e compreensão dos colegas, que em momentos particulares durante a oficina conversavam e trocavam ideias sobre como tocar um determinado trecho musical. Em várias oportunidades ao longo da oficina observou-se que um aluno assumiu a postura daquele que ensina, mostrando, por exemplo, como se posiciona a mão no braço do violão para executar um acorde. E outro aluno se colocou como aprendiz, observando, imitando, escutando as instruções e aprendendo com o colega. Estes momentos aconteciam de forma natural e em muitos casos os assuntos eram resolvidos entre os eles, sem a intermediação do

bolsista.

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, como 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<sup>108</sup>, 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, como por exemplo, a canção “Preta

---

<sup>108</sup> <https://www.guitar-pro.com/en/index.php>

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

D’Amore (2012) descreve as atividades do subprojeto “Trabalho com uma Banda Instrumental” dentro do projeto Musical Futures, sendo que um dos processos práticos utilizados é identificado como “Carrossel” (p.88), no qual os alunos trocam de instrumentos com o intuito de conhecimento, experimentação e descoberta de afinidades com instrumentos diversos.

Este projeto destina-se a munir os alunos com as habilidades básicas instrumentais, de conjunto e de audição, bem como a compreensão da estrutura musical e dos processos de aprendizagem dos músicos "reais" (N.T.: populares). Ela exige que você estabeleça um carrossel de lições, em que os alunos têm uma seção em cada instrumento aprendendo as partes de uma canção popular<sup>109</sup> (D’AMORE, 2012, p.88).

A autora sugere que o grupo de alunos seja dividido em grupos menores de maneira que cada aluno possa experimentar um instrumento dentro de um limite de tempo, que pode ser de 30 minutos, uma aula inteira ou uma semana. Este procedimento dependerá da estrutura, tempo e instrumentos disponíveis. Após alguma prática, troca-se de instrumento e a ação é repetida. Depois de completar o “Carrossel”, ou seja, todos os alunos terem experimentado todos os instrumentos, o instrutor poderá fazer anotações sobre o potencial de cada estudante em cada instrumento (D’AMORE, 2012, p.91).

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

---

<sup>109</sup> “This project is designed to equip students with basic instrumental, ensemble and listening skills, as well as an understanding of musical structure and of the learning processes of ‘real’ musicians. It requires you to establish a carousel of lessons, in which students have one session on each instrument learning the parts of a popular song.”

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.

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.

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).

Em muitos aspectos, a aprendizagem colaborativa, a capacidade de trabalhar em conjunto, só irá enraizar-se num ambiente que se comprometa com esses valores e qualidades que ajudam a trazer uma certa coerência ao trabalho e à vida da organização: por exemplo, respeito mútuo, confiança, tolerância, honestidade, humildade, sinceridade, integridade, autenticidade, compaixão, empatia e abertura. Para que esses valores estejam presentes no comportamento e na prática esclarecida, eles não podem permanecer no nível da retórica. Eles precisam ser “vivos” diariamente e absorvidos no DNA da organização. Esta filosofia ajuda a

criar um efeito real ao processo colaborativo na prática<sup>110</sup> (RENSHAW, 2013, p.238).

Outro aspecto importante da aprendizagem colaborativa, destacado pelo autor, “é a sua capacidade de fazer conexões”.

Dentro de uma organização ou grupo, numa cultura que respeite a conversação e a reflexão crítica compartilhada provavelmente haverá um incentivo: ao processo de realização de interconexões, à troca e o desenvolvimento de ideias e práticas, a exploração de formas colaborativas de aprendizagem a fim de promover a criatividade e a inovação<sup>111</sup> (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).

O novo conhecimento é "co-construído" por meio do diálogo, da consideração dos riscos e da exploração compartilhada de ideias e significados dentro do grupo. Este é o cerne da aprendizagem colaborativa, sendo a "conversação" o princípio que conduz o processo colaborativo criativo<sup>112</sup> (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).

---

<sup>110</sup> “In many ways collaborative learning, the capacity to work together, will only take root in an environment that is committed to those values and qualities that help to bring a measure of coherence to the work and life of the organization: for example, mutual respect, trust, tolerance, honesty, humility, sincerity, integrity, authenticity, compassion, empathy and openness. For such values to bite on behaviour and inform practice, they cannot remain at the level of rhetoric. They have to be ‘lived’ daily and absorbed into the DNA of the organization. This philosophy helps to give teeth to the collaborative process in practice.”

<sup>111</sup> “Within an organization a culture that respects conversation’ and shared critical reflection is likely to encourage the process of making inter-connections, of cross-fertilization of ideas and practices, of exploring collaborative ways of learning in order to promote creativity and innovation.”

<sup>112</sup> “New knowledge is ‘co-constructed’ through dialogue, risk-taking and the shared exploration of ideas and meaning within the group. This is the nub of collaborative learning, with conversation being the engine driving the creative collaborative process.”

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, 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. Em conversa informal semelhante outro aluno disse que eles (o grupo de alunos) gostavam da sexta-feira, pois era o dia do Projeto e assim eles ficavam direto na escola. A aula do turno da manhã terminava as 11h30 e logo após, eles se reuniam para almoçar e para, em seguida, ficarem no pátio da escola tocando, conversando, trocando ideias até às 14h, quando começava a oficina de música.

A oficina do PIBID também era 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.

- *Roberto (aluno)*: [...] a gente conversa, a gente toca antes da aula, a gente toca

bastante junto [...]. (Entrevista em 21/11/2014).

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 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).

Ressalte-se o caráter aberto da oficina, já que os alunos participaram de livre e espontânea vontade, pois desejavam praticar seus instrumentos, aprender mais sobre música, compartilhar informações e envolver-se em atividades musicais com os colegas. Outro ponto a ser destacado é a proximidade entre os alunos e professores, que podemos creditar ao formato de oficina adotado, que proporcionou um diálogo entre as partes a respeito do conteúdo musical a ser desenvolvido e à familiaridade com o repertório musical dos alunos pelos bolsistas. Adicionalmente podemos mencionar que não foi exigido nenhum teste de aptidão dos alunos como pré-requisito para a participação na oficina.

O ambiente escolar procurava favorecer a inclusão dos alunos, pois todos os estudantes do turno da manhã foram convidados a participar da oficina à tarde, e não houve nenhuma restrição quanto a gênero, idade, conhecimento musical, ou

habilidade instrumental. Inclusive havia um aluno participante da oficina que era portador de necessidades especiais, fato não identificado inicialmente, mas reconhecido pelos bolsistas pela certa demora nas suas repostas e movimentos, quando solicitado. Mas este aluno participou de todas as atividades da oficina e estava integrado aos colegas.

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 (RENSHAW, 2005) quanto da aprendizagem informal (GREEN, 2008).

### **5.5 – Atuação dos bolsistas: ensinando e aprendendo**

Os relatos abaixo 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).

Renshaw (2005) esclarece que

Ser um músico habilidoso implica ter um repertório de conhecimentos e competências que podem ser aplicadas de forma esclarecida em vários contextos musicais. [...]. Por estarem diretamente envolvidos no processo de formulação e na utilização de estruturas e materiais musicais, os jovens músicos não só se tornam hábeis em ouvir e tocar criticamente, mas o mais importante, eles aprendem a criar algo novo que eles não poderiam fazer sozinhos<sup>113</sup> (RENSHAW, 2005, p.13-14).

---

<sup>113</sup> “Being a resourceful musician entails having a repertoire of knowledge and skills that can be applied in an informed way in various musical contexts. [...]. By being directly engaged in the process

Apesar de o autor discorrer sobre o aprendizado proporcionado aos músicos participantes do projeto Connect, e de forma particular sobre a atividade de composição, podemos destacar as semelhanças das características citadas acima, notadamente a estruturação das atividades, com o modelo adotado na oficina de música do PIBID. O exercício proporcionado pelo desenvolvimento e participação nas atividades pode capacitar os bolsistas com novas ferramentas pedagógicas, entre elas, as possibilidades do aprendizado de habilidades como o ouvir e o tocar de forma mais consciente, a perspectiva do trabalho com materiais que eles provavelmente não conheciam - como as músicas trazidas pelos alunos - a importância do trabalho em grupo e o desenvolvimento da criatividade para a atuação em situações inesperadas.

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<sup>114</sup> (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 [...]. Embora a música no currículo possa ter encontrado dificuldades em manter a maioria do envolvimento dos jovens, tem havido um crescimento significativo no número de jovens que agora participam através dos processos não formais<sup>115</sup> (RENSHAW, 2005, p.5).

---

of shaping and using musical materials and structures, the young musicians not only become skilled at critical listening and playing, but most importantly, they learn to create something new which they could not do alone.”

<sup>114</sup> “Musical leadership is critical to the development of high quality workshop practice. An effective workshop leader has to be a multi-skilled musician who can perform many diverse roles, such as composer, arranger, facilitator, improviser, performer, conductor, teacher and catalyst. A leader has to be able to speak a number of musical ‘languages’ simultaneously and be successful in exercising artistic, generic and tacit leadership skills.”

<sup>115</sup> “The impact of group music making is evident in a wide range of projects in the non-formal sector, [...]. Whilst music in the curriculum may have found difficulty in maintaining the majority of young people’s engagement, there has been significant growth in the numbers of young people now participating through non-formal routes.”

O projeto Connect foi desenvolvido por professores que atuam em escolas que oferecem cursos de música de nível superior, havendo, mesmo assim, semelhanças dos aspectos positivos das atividades musicais em grupo executadas na oficina de música do PIBID.

Machado (2016) discute o conceito de liderança musical e conclui que:

Seja qual for o termo adotado para se referir à habilidade de conduzir trabalhos musicais criativos com grupos, em processos e abordagens coletivas e colaborativas, todos os casos têm em comum a necessidade de domínio de habilidades nas seguintes categorias:

**Musical:** essa categoria engloba um amplo repertório de habilidades musicais. O trabalho do líder num contexto de ensino musical – sobretudo com ênfase em atividades de criação coletiva e colaborativa – requer uma sólida compreensão da teoria musical, experiência em performance e composição, competências de direção musical, improvisação, conhecimento de amplo repertório e um interesse (se não compreensão substancial) por vários estilos musicais.

**Social:** abrange a capacidade de trabalhar com diversos grupos de pessoas, de negociar e equilibrar diferenças musicais e sociais dentro do grupo. Muito deste trabalho de liderança em processos de aprendizagem criativa e colaborativa se dá com crianças, adolescentes, no contexto da escola regular, das especializadas em música, ou em outros ambientes comunitários que exigem capacidade de lidar com diferenças de idade e sociais de forma eficaz e equilibrada (MACHADO, 2016, p.43).

Podemos associar estas duas habilidades àquelas vivenciadas pelos bolsistas na oficina, quando tiveram um comportamento semelhante ao de líderes musicais. A eles foi proporcionada 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 à 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 por exemplo, ao escolher as músicas para serem tocadas ou qual grupo iriam 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<sup>116</sup> (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. As práticas foram elaboradas previamente com a equipe do projeto, e assim todos tinham conhecimento do tópico que seria abordado. E além de ensiná-lo 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.

---

<sup>116</sup> "This incidentally often involves a certain amount of leadership by one or more members of the group. Such leadership may be a constant feature of that group's interaction, resulting in a role that is always occupied by the same person or persons; or it may be a shared, informally rotating position, occupied for a few minutes by one person, then another."

A partir das observações de Green (2008) podemos elaborar o seguinte gráfico:

Ensino e Aprendizagem dirigida por pares (GREEN, 2008, p.121)



**Figura 8** - Ensino e aprendizagem entre pares.

Podemos aplicar este raciocínio 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.

Resumindo, a oficina do PIBID oportunizou aos bolsistas trabalharem em um projeto que envolveu o planejamento prévio de atividades musicais em uma escola pública, sua execução e reflexão sobre os resultados obtidos. Esta estrutura ofereceu a eles a oportunidade do exercício da docência e do aprendizado próprio de ensinar, através da observação de como os colegas conduziam suas aulas.

## **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 abaixo:

- 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, 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?

Cunha (2013) investiga a prática musical coletiva em uma banda instrumental e em um coro “sob a perspectiva de autores que consideram a música uma ação humana” (p.345). Apesar de ambos os grupos pesquisados pela autora serem de formação erudita, muitas características das práticas musicais coletivas assinaladas podem ser verificadas no ambiente desta pesquisa.

A autora salienta que deve-se levar em conta os aspectos sociais e pessoais que norteiam estas práticas para o entendimento do fazer musical (p.346). Na atividade coletiva há um compartilhamento de saberes através das interações entre os participantes da prática.

Assim, o fazer musical resultaria da reelaboração e da execução de elementos sonoros, rítmicos e harmônicos apropriados em interações sociais prévias. Uma manifestação musical revelaria, então, o repertório de saberes que foram adquiridos na coletividade e ao mesmo tempo, uma visão pessoal de como organizar e comunicar esses conteúdos em uma estrutura musical (CUNHA, 2013, p.346).

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 relata que há diversos trabalhos que discorrem sobre a motivação na aprendizagem colaborativa utilizando duas perspectivas teóricas: a perspectiva social cognitiva e a perspectiva sociocultural, sendo que esta última evidencia “a motivação como um fenômeno fundamentalmente social, na qual a motivação individual emerge da participação social coletiva” (*Ibidem*, p.48).

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)<sup>117</sup>. Nesta mesma linha explica que “na perspectiva sociocultural, a motivação é resultado da manifestação da interação estabelecida entre indivíduos e seus pares” (ILOMÄKI; RANTANEN apud CERNEV, 2015, p.48)<sup>118</sup>.

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 desencadeado 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 que podem influenciar ou motivar as pessoas a terem um contato maior com a música.

Vilela (2009) delimita estes fatores:

Os fatores internos são aqueles que “estão ligados ao auto sistema (pensamentos, percepções, crenças e emoções)”. Já os fatores externos são provenientes: do meio social (professores, pais, pares, irmãos), das ações pessoais (comportamentos motivados como o esforço, concentração, empenho, entre outros) e dos resultados positivos ou não dessas ações (VILELA, 2009, p.18).

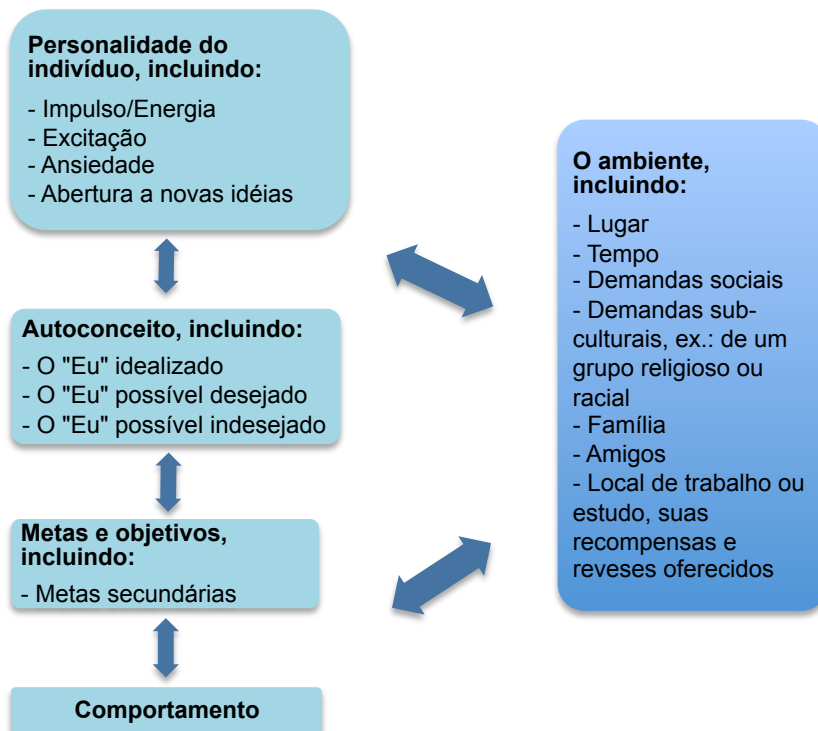
Muitos destes fatores internos, como as crenças pessoais sobre música ou as crenças sobre a habilidade musical, são formados ao longo da infância e podem assumir um grande papel na motivação pela aprendizagem musical (VILELA, 2009).

Hallam (1998) relata que há um reconhecimento geral de que o comportamento humano é motivado por interações complexas entre os fatores internos e por fatores externos, exemplificados na figura abaixo:

---

<sup>117</sup> 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.

<sup>118</sup> ILOMÄKI, Liisa; RANTANEN, Pirkko. Intensive use of ICT in school: Developing differences in students' ICT expertise. **Computers & Education**. v.48, n.1, p. 119-136, 2007.



**Figura 9** - Interações entre fatores individuais e ambientais na determinação da motivação (HALLAM, 1998, p.91).

De acordo com a autora a nossa personalidade, o autoconceito, a auto avaliação e autoestima são partes determinadas pelo *feedback* a partir do meio ambiente. Estes fatores podem também agir em maior ou menor grau sobre o meio ambiente influenciando-o ou modificando-o. Neste sentido os indivíduos podem buscar por novos ambientes mais propícios para suas necessidades. Também estabelecem metas e objetivos, que determinam e/ou direcionam seu comportamento, sendo esses objetivos influenciados pela sua personalidade, pelos seus “Eus” ideais e possíveis, bem como por fatores ambientais. O comportamento, no momento da realização da atividade ou processo, também pode ser influenciado e alterado por fatores ambientais. De forma geral há uma interação entre os fatores que compõem o meio ambiente e os fatores individuais em todos os níveis, em longo e curto prazo (HALLAM, 1998, p.91).

De forma complementar estes fatores podem ser influenciados, por exemplo, “pela percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais” (HENTSCHKE

et al., 2009, p.87).

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 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”.

Este 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).

Hentschke et al. (2009), a partir das teorias de Eccles (2005), ressaltam que “o ponto crítico nas escolhas do indivíduo é o valor pessoal que se atribui a uma atividade”. Para que o indivíduo escolha realizar ou se envolver em uma atividade “(iniciar, manter ou desistir de uma tarefa) é necessário que ele acredite que essa tarefa seja importante ou útil para ele” (*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 souber 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 *facinha*.
- 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? Você ter metas e você r estas metas, você acaba aprendendo com estas metas que você consegue superar. (Entrevista em 14/11/2014).

Podemos destacar mais um exemplo da importância da motivação dos alunos no relato de Green e D'Amore (2012) dentro do projeto Musical Futures

A maioria dos professores de música coloca a motivação de seus alunos no topo de sua lista de prioridades, não só porque a motivação é um fim em si mesma, mas também porque ela é fundamental na aquisição de habilidades e conhecimentos musicais. Enquanto motivar os alunos durante as aulas é, portanto, uma prioridade, os professores também querem fazer com que suas lições estejam conectadas com o enorme prazer que os alunos tem a partir da música em suas vidas além da escola<sup>119</sup> (GREEN; D'AMORE, 2012, p.130).

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.

---

<sup>119</sup> “Most music teachers would place the motivation of their students high on their list of priorities, not only because motivation is an end in itself, but also because it is a prime building-block in the acquisition of musical skills and knowledge. While motivating students during lessons is therefore a priority, teachers also want to make their lessons connect with the huge enjoyment that students get from music in their lives beyond the school”.

Nesta seção observamos as práticas desenvolvidas no primeiro e segundo momentos, através das opiniões dos participantes coletadas por meio das entrevistas. A maioria dos alunos gostou das atividades relacionadas às dinâmicas, destacando a importância das mesmas e associando-as ao conhecimento de tópicos novos, à aquisição de conhecimentos musicais e até as brincadeiras. Os bolsistas destacaram a acertada decisão da equipe de começar a oficina com as dinâmicas, pois além dos comentários dos alunos, eles observaram que estas atividades funcionavam como uma preparação para os momentos seguintes. Praticamente todos eles destacaram que estas práticas estimulam a curiosidade, a integração, à interação entre os colegas e a motivação no aprendizado musical.

A aula de instrumentos teve sua eficiência comprovada por alunos e bolsistas como uma parte prática em relação ao primeiro momento e como uma introdução para a prática em conjunto no terceiro momento. Os alunos conversavam sobre aspectos musicais e técnicos relacionados ao instrumento e sobre dúvidas que por ventura surgiam nas músicas que eles escolheram tocar no momento seguinte.

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 destes recursos por todos os participantes. A partir desta 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 quê 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. Eles relataram como iniciaram seu contato com o instrumento e seu aprendizado, demonstrando experiência com atividades musicais. Importante destacar que eles ainda são alunos regulares de um curso de Licenciatura em Música, ou seja, continuam aprendendo.

Os relatos dos alunos da escola pública participantes da oficina de música, obtidas através dos questionários e entrevistas, no que diz respeito ao seu aprendizado musical anterior à oficina, é um pouco diferente. Este 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.

Outro destaque são os relatos a respeito das situações quando começaram a ter orientações sobre como tocar, mas em seguida, por motivos diversos, não houve sequência deste tipo de “aula”, levando-os a buscarem outra fonte para seu aprimoramento. Podemos salientar que nos dois casos abaixo os alunos aprenderam apenas informações básicas, acordes básicos e/ou alguns ritmos no

violão, mas que foram suficientes para dar a eles certa autonomia, capacitando-os a entender novos esclarecimentos sobre como tocar, provenientes da Internet.

- *José (aluno)*: Tem mais ou menos dois anos que comecei a aprender. Eu comecei na igreja e depois passei pra Internet, onde eu aprofundei 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 formais, não formais e informais.

## 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<sup>120</sup>. Este aprendizado ocorre nos mais diversos lugares, como podemos destacar na afirmação de Ramos (2012):

Como seres humanos, os apreciadores de música também estabelecem relações sociais. E, nessas relações, 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).

Este 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 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. Ao contrário da relação professor-aluno na educação formal, há pouca ou nenhuma supervisão e orientação de um adulto. Junto com isso, a amizade e a identificação com o grupo social, como uma determinada sub-cultura ou

---

<sup>120</sup> 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); Väkevã (2010); Wille (2003, 2005) Wright; Kanellopoulos (2010).

outros marcadores de identidade social formam uma parte importante na escolha da música a ser tocada. Esses fatores também são fundamentais para a negociação sobre o fazer musical e práticas de aprendizado musical entre os membros da banda<sup>121</sup> (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. Este 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 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 autora sugere o entendimento desta aprendizagem sob dois aspectos principais:

- a) O aprendizado em grupo;
- b) O aprendizado dirigido por pares.

Aprendizado em grupo pode ser entendido como sendo aquele que

ocorre mais ou menos inconscientemente ou mesmo acidentalmente, simplesmente participando das ações coletivas do grupo. Isso inclui o aprendizado inconsciente ou semiconsciente durante a produção de música, observando, escutando e imitando uns aos outros. Também envolve o aprendizado antes, durante e depois da música, através da organização, conversação e troca de opiniões e conhecimentos sobre a música, como decidir quem vai tocar o quê, compartilhando ideias sobre acordes, ritmos ou melodias, trocando partes, buscando opiniões uns dos outros, e assim por diante. Embora não se destinem diretamente a fomentar as experiências de aprendizagem, a 'aprendizagem em grupo' nesta definição, tanto durante como fora da própria produção musical, tende a conduzir ao aperfeiçoamento gradual do produto musical<sup>122</sup> (GREEN, 2008, p.120).

---

<sup>121</sup> "Informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-directed learning and group learning. This involves the conscious and unconscious acquisition and exchange of skills and knowledge by listening, watching, imitating and talking. Unlike the pupil-teacher relationship in formal education, there is little or no adult supervision and guidance. Along with this, friendship and identification with social group such as a particular sub-culture or other markers of social identity form an important part in the choice of music to be played. These factors are also central to negotiation over music-making and music-learning practices amongst the members of the band".

<sup>122</sup> "Learning that occurs more or less unconsciously or even accidentally, simply through taking part in the collective actions of the group. This includes unconscious or semi-conscious learning during music-making, through watching, listening to and imitating each other. It also involves learning before, during and after music-making, through organizing, talking and exchanging views and knowledge about music, such as deciding who will play what, sharing ideas about chords, rhythms or melodies, swapping parts, seeking each others' opinions, and so on. Although not directly intended to foster

Podemos identificar características semelhantes aos estudos de ensino em grupo de Tourinho (2007), Cruvinel (2005) e nos trabalhos de aprendizagem colaborativa de Renshaw (2005; 2013), como discutidos anteriormente.

Green e D'Amore (2012) destacam a importância do trabalho em um grupo, mesmo em relação às práticas informais de aprendizado musical, no qual os participantes possuem afinidades:

É importante que os alunos possam trabalhar com seus amigos. Trata-se de imitar o ambiente de aprendizagem informal, onde os jovens apreciam, colaboram e experimentam músicas ao lado de pessoas com as quais se sentem confortáveis e familiarizadas<sup>123</sup> (GREEN; D'AMORE, 2012, p.138).

A outra característica importante mencionada por Green (2008) no aprendizado informal é a aprendizagem dirigida por pares:

Este não é um aspecto distintamente diferente, mas situa-se mais ao longo de um contínuo, do aprendizado inconsciente e implícito através da interação do grupo, para uma abordagem mais consciente em que o conhecimento ou as habilidades são aprendidas por serem explicitamente e intencionalmente transmitidos de um ou mais membros do grupo para um ou para os demais. Por exemplo, um membro do grupo pode explicar um aspecto técnico, demonstrar como tocar uma linha de baixo, assumir qual a velocidade (andamento) com que o grupo deve tocar e assim por diante. 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. A aprendizagem dirigida pelos pares é assim uma forma de aprendizagem através da qual a pessoa está "sendo ensinada"<sup>124</sup> (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 desta experimentação.

---

learning experiences, 'group learning' in this definition, both during and outside of music-making itself, tends to lead to the gradual refinement of the musical product."

<sup>123</sup> "It is important that students are allowed to work with their friends. This is to replicate the informal learning environment, where young people enjoy, collaborate and experiment with music alongside people with whom they feel comfortable and familiar."

<sup>124</sup> "This is not a distinctly different aspect, but is situated further along a continuum, from unconscious, implicit learning via group interaction, towards a more conscious approach in which knowledge or skills are learnt through being explicitly and intentionally imparted from one or more group members to one or more others. For example, one group member may explain a technical point, demonstrate how to play a bass line, take charge over how fast the group should play, and so on. As with group learning, the learning that results from peer-direction may arise from watching, listening and imitation; but the difference is that the learning is explicitly and intentionally guided and directed by a peer. Peer-directed learning is thus a form of learning through being taught."

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<sup>125</sup>.

De forma complementar à discussão sobre interação, colaboração e cooperação no capítulo anterior, e em relação à aprendizagem dirigida por pares, Moreneo e Gisbert (2005) mencionam três dimensões ou cenários das interações educativas entre pares, “à partir das características dos membros, dos objetivos e fundamentalmente, do tipo de interação existente” (MONEREO; GISBERT, 2005, p.13):

- Tutoria: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidade diferente;
- Cooperação: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas dentro das margens de proximidade;
- Colaboração: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares (MORENEO; GISBERT, 2005, p.13).

Pelo termo “tipo de interação”, os autores fazem referência a dois elementos:

1) Igualdade: refere-se à equivalência dos papéis das pessoas numa interação, sendo que estas relações podem ser simétricas (papéis iguais) ou assimétricas (papéis diferentes);

2) Reciprocidade: “a ligação, a profundidade e a bidirecionalidade das transações comunicativas” (MORENEO; GISBERT, 2005, p.13).

Sob este aspecto, teremos na tutoria uma baixa igualdade e uma baixa reciprocidade, pois um dos membros na interação possui um nível de habilidade/conhecimento maior que o(s) outro(s), num determinado momento da ação (MORENEO; GISBERT, 2005, p.14).

No âmbito da cooperação observamos que a igualdade é elevada, pois as funções dos membros que participam da interação podem ser consideradas

---

<sup>125</sup> Tópico discutido no capítulo 5.

equivalentes, podendo pender para relações mais tutoriais em alguns momentos. Neste caso a reciprocidade é média, devido ao fato desta depender da concordância entre grupos, das responsabilidades assumidas por cada membro e das possíveis recompensas a serem recebidas (*Ibidem*, p.14).

Na colaboração tanto a igualdade quanto a reciprocidade são elevadas devido ao nível equivalente de habilidade e/ou conhecimento entre os membros. Assim os membros “contribuem em plano de igualdade na interação” (*Ibidem*, p.14).

Geralmente as pessoas envolvidas nestas funções atuam de maneira inconsciente em relação ao ensino e aprendizado, sendo que estas posições podem ser alteradas numa troca de informações, quando um sabe uma coisa e ensina, mas também logo depois aprende outro detalhe com outro colega, no mesmo ambiente. Podemos relacionar este posicionamento com os conceitos expostos anteriormente como interações colaborativas e/ou cooperativas (HALLAM, 1998; HENTSCHKE et al., 2009).

Nos relatos dos alunos que mencionaram este aspecto, observamos que a empatia, a proximidade e o diálogo com pessoas que já sabiam tocar funcionou como um agente motivador e fez com que estes alunos pudessem ir além das dúvidas e buscassem novos conhecimentos. Neste caso a interação tende a ser considerada como tutorial, pois há uma pessoa com um nível de entendimento maior ensinando o quê, como e onde deve ser feito ou tocado.

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).

Neste depoimento observamos 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, como 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.

Esta troca de informações tem uma duração variada de acordo com o tempo disponível, disposição de quem se propõe a mostrar e de quem está querendo aprender, além da relação de proximidade entre os participantes e do grau da dificuldade que a atividade tem. Caso não houvesse outro instrumento para esta demonstração, o tutor momentâneo pediria emprestado o violão e mostraria como fazer, e devolvendo o instrumento para o aprendiz e esperando que ele executasse o que foi mostrado, verificando assim se o mesmo entendeu sua demonstração.

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. Estes momentos de troca de informações introduzem mecanismos pessoais de aprendizado, maneiras de tocar, de falar e de demonstrar o modo como estas pessoas tocam uma música, sendo exatamente

estes aspectos que tornam esta aprendizagem peculiar e com características próprias.

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. Ela 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 este 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).

Paarmann (2016) relata a trajetória de utilização de alguns materiais disponíveis para o auto aprendizado de jovens guitarristas. O autor afirma que

As revistas especializadas em cifragem de músicas já eram uma realidade na década de 80, mas a maioria delas era destinada às canções da MPB. [...] Nas últimas décadas, houve uma grande produção de métodos para o aprendizado da guitarra e uma enorme quantidade de revistas especializadas. Atualmente, essa produção de material de apoio avançou em várias formas digitais. Além disso, houve um considerável avanço dos recursos tecnológicos para o aprendizado de guitarra que incluem os computadores pessoais e programas especializados, aplicativos para smartphones e o acesso à Internet (PAARMANN, 2016, p.24-25).

Estes recursos tecnológicos foram citados pelo autor como aqueles que são voltados para o aprendizado da guitarra elétrica, mas estes mesmos recursos podem ser aproveitados por aprendizes de outros instrumentos, como por exemplo, o violão.

Um bolsista relatou situação semelhante àquelas descritas acima sobre as 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 destes 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 este aprendizado foi decorrente da exposição do aprendiz a uma série de recursos, geralmente aqueles que estavam acessíveis no momento, como 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.

Atualmente estas revistas ainda podem ser encontradas em bancas de revistas, mas aos poucos este tipo de material foi sendo substituído pela Internet, meio que se tornou o principal canal para a busca de qualquer informação relacionada ao aprendizado de como tocar um instrumento, assim como de outros mais variados assuntos. A grande maioria dos participantes destacou o acesso regular à Internet em algum momento do seu aprendizado, ao serem perguntados sobre como aprenderam a tocar seus instrumentos.

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 *Ipods*, 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.

Esta portabilidade não é exclusividade do telefone celular. De acordo com Gohn

com miniaturização dos dispositivos que formam um aparelho de reprodução musical, temos uma portabilidade irrestrita e um crescente aumento da potência sonora. O rádio possibilitou que tivéssemos música dentro dos carros; com a fita cassete<sup>126</sup>, podemos determinar o que iremos ouvir; e com o walkman<sup>127</sup>, podemos transportar a música para qualquer lugar. Com estes dispositivos podemos acrescentar música a atividades em que antes permanecíamos em silêncio (GOHN, 2003, p.62-63).

A Internet oferece o acesso imediato às informações e a uma vasta gama de materiais que podem ser utilizados na aprendizagem, como por exemplo, sites com músicas cifradas, aulas sobre temas específicos, blogs com discussões sobre equipamentos, lojas de vendas on-line, vídeos de intérpretes/grupos tocando a música desejada, etc.

- *Carlos (aluno)*: Eu tive aula de violão e guitarra em casa por três anos e pouco. Antes disso só na Internet. Gosto do material exposto no Cifraclub. (Entrevista em 28/11/2014).

Cernev (2015) comenta que “a socialização de informações numa esfera global está diretamente associada à expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)<sup>128</sup>, principalmente por meio da rede mundial, conhecida popularmente como Internet” (CERNEV, 2015, p.22). Através de sua pesquisa a autora relata que a primeira geração da Internet, conhecida com “web 1.0” iniciou-se através de uma rede de computadores conectados, onde havia diversos conteúdos em websites, apenas para consulta. A partir do momento que um computador era conectado nesta rede, tinha-se acesso ao conteúdo disponibilizado.

---

<sup>126</sup> “As fitas cassete (ou K7) surgiram em 1963 como uma maneira de tornar a reprodução de música portátil. A tecnologia em um corpo plástico desenvolvida pela Philips virou uma alternativa aos enormes discos de vinil.” Fonte: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/09/fita-cassete-completa-50-anos-veja-o-que-mudou-em-cinco-decadas.html> Acesso: 29/10/2017.

<sup>127</sup> “O primeiro modelo de Walkman foi o Sony TPS-L2, desenvolvido pelo coordenador do setor de áudio da Sony, o japonês Nobutoshi Kihara, e lançado no Japão no dia 1º de julho de 1979.” Fonte: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/07/walkman-relembra-a-historia-do-aparelho-que-acaba-de-fazer-36-anos.html> Acesso: 29/10/2017.

<sup>128</sup> Tecnologia da Informação (conhecida também pela sigla TI) é uma área que utiliza a computação como meio para produzir, transmitir, armazenar, aceder e usar diversas informações. A TI pode ser dividida de acordo com as seguintes áreas: Hardware e seus componentes; Software e seus meios; Sistemas de telecomunicações e Gestão de informações e de dados.

Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), é a área que utiliza ferramentas tecnológicas com objetivo de facilitar a comunicação e o alcance de um alvo comum, servindo também para potenciar os processos de comunicação.

Fonte: <https://www.significados.com.br/tecnologia-da-informacao/> Acesso em 14/03/2017.

“Com os avanços científicos e tecnológicos dos últimos anos, foi criada a segunda geração da Internet, a chamada web 2.0” (*Ibidem*, p.22). Além da consulta ao material disponibilizado, nesta nova versão é possível “escrever, contribuir, modificar, interagir e complementar informações e comentários de acordo com os pensamentos não só pessoais como também coletivos e regionais” (CERNEV, 2015, p.22). Estas novas possibilidades afetaram as “concepções culturais, políticas e sociais até então conhecidas”, ou seja, “a possibilidade de usar a Internet para adquirir e compartilhar conhecimentos mudou a forma de comunicação entre as pessoas” (*Ibidem*, p.22).

Como mencionado por Cernev (2015), 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).

As novas tecnologias digitais, que permitem ouvir música, migram de um tipo de mídia de eventos, que apenas emitem, para mídias de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas que também as estimulam e apoiam. Exemplo dessa interação é o computador, produzindo uma “competência midial” (KÜBLER, 2003), mesmo quando apenas serve para brincar, enviar e-mail, bate-papo ou surfar sem rumo. O que chama a atenção na “geração multimídia”, segundo Morduchowicz (2008) (*‘generación multimedia’*), é que os jovens dispõem não apenas de uma grande oferta de meios e novas tecnologias, mas, sobretudo, utilizam os meios de uma forma simultânea: “os jovens de hoje assistem à televisão, escutam música, falam ao celular e navegam na Internet... tudo ao mesmo tempo” (MORDUCHOWICZ apud RAMOS, 2012, p.38)<sup>129</sup>.

De acordo com Waldron (2012), a Internet permite às pessoas acessar 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.

Esta mesma característica foi observada por Gohn (2008), no seu relato de que “na Internet ocorrem interações entre pessoas com interesses comuns que convivem nos mesmos espaços do mundo real” (p.115), mas oportunizam também o contato entre pessoas que provavelmente não têm possibilidade de convivência pessoal, devido à grande distância que os separa.

---

<sup>129</sup> MORDUCHOWICZ, Roxana. **La Generación Multimedia: Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008.

Monteiro (2013) relata como característica das mídias digitais a

interatividade que possibilita a interconexão entre pessoas, a interação com conteúdos digitais, a participação do usuário na produção de conteúdos, as novas formas de comunicação. Além desses aspectos, coloca-se aqui um outro sentido de interatividade: aquele que diz respeito ao caráter prático da construção de sentidos a partir dessas novas tecnologias (MONTEIRO, 2013).

Além do caráter prático na construção de sentidos destacada anteriormente, Waldron (2012) chama a atenção para o caráter inclusivo desta situação, quando, por exemplo, permite que pessoas portadoras de necessidades temporárias ou permanentes, “que de outra forma poderiam ser excluídas da comunidade” participem ativamente de uma comunidade ou de um grupo de pessoas com os mesmos interesses (WALDRON, 2012, p.91). “No entanto, apesar de todas essas vantagens, o que a Internet não faz é criar uma comunidade se não houver interesses comuns pré-existentes” (*Ibidem*, p.91).

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, clipes 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, como por exemplo, performances, shows, vídeo-clips 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 quê 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 do 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, críticas e observações acerca da sua performance, se está igual à música, ritmo ou acordes que ele tomou como referência, o quê 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).

É importante observar que ela se refere pontualmente aos conteúdos textuais e/ou em vídeos existentes em sites na Internet, onde normalmente não há nenhum tipo de contato com o professor, pois nem sempre, estes materiais didáticos são postados por professores de música ou de guitarra (PAARMANN, 2016, p.106).

Obviamente isto dependerá do nível de entendimento que o aluno possui sobre como tocar o instrumento, além do seu nível de percepção musical, para que ele possa perceber a diferença entre aquilo que ele está tocando e aquilo que ele

está escutando através do áudio de referência.

Além disso, Paarmann (2016) menciona que,

atualmente é possível ter algum tipo de retorno para explicações de dúvidas que o aprendiz tenha. Essa comunicação pode ser via email, fóruns de discussão, etc. Este é um modelo intermediário entre assistir aulas no Youtube e ter aulas através de programas para videoconferência, como por exemplo, o próprio Skype (PAARMANN, 2016, p.106).

No caso específico da oficina de música, nenhum dos participantes, bolsistas ou alunos, declararam que já participaram de fóruns de discussão ou aulas via Skype (conferência virtual) para a solução de dúvidas ou questionamentos sobre a aprendizagem musical.

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

Os músicos aprendem não só ouvindo uns aos outros, mas também a observar uns aos outros. [...] Não há professor nas práticas informais dos músicos populares, [...] e também é pouco provável que a maioria dos jovens músicos populares estejam cercados por uma comunidade de prática, incluindo músicos adultos experientes. Por isso, aprendemos muito com a observação de profissionais ou com instrumentistas mais experientes à distância, e talvez mais observando colegas em estreita colaboração<sup>130</sup> (GREEN, 2001, p.82).

---

<sup>130</sup> “Musicians learn not only from listening to each other, but also from watching each other. [...] There is no teacher in the informal practices of popular musicians, [...] and it is also unlikely that most young popular musicians are surrounded by a community of practising, experienced adult players. Therefore

Renshaw (2005) nos dá um exemplo claro de como acontece o processo de escuta e imitação. O autor traz o relato de um professor descrevendo sua tentativa de explicar um tópico para um aluno:

Chega um momento em que você está tentando explicar um processo técnico a um jovem .... Você então para e diz "apenas me escute". E então você toca e eles ouvem e isso desperta algum tipo de conhecimento tácito neles. Apenas observando e ouvindo, os estímulos visuais e sonoros podem permitir que alguém toque a música por si própria<sup>131</sup> (RENSHAW, 2005, p.20).

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)<sup>132</sup>, 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).

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

---

a great deal is learnt from watching professionals or more experienced players from a distance, and perhaps more so watching peers in close collaboration.”

<sup>131</sup> “There comes a point when you are trying to explain a technical process to a young person. You then stop and say ‘just listen to me’. And then you do it and they listen and this wakes up some kind of tacit knowledge in them. Just by watching and listening, the visual and sonic stimuli can enable someone to play the music themselves.”

<sup>132</sup> “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", (em português) 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).

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 vídeo-aulas 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 este dispositivo oferecia.

O videocassete caiu em desuso a partir da crescente popularização do DVD no início dos anos 2000<sup>133</sup>, novo dispositivo que apresentava imagem e som digital, de melhor qualidade, num formato de um disco, semelhante ao CD. As vídeo-aulas, como vários produtos, migraram para este novo formato e continuaram com os mesmos padrões de formatação estabelecidos no início de sua veiculação.

Atualmente o DVD, apesar de ainda ser utilizado, está caindo em desuso da mesma forma como aconteceu anos atrás com o videocassete, sendo substituído por um novos formatos tecnológicos. Com a melhoria significativa da capacidade de armazenamento e processamento de dados dos computadores e dispositivos móveis, além do constante aumento na velocidade de trânsito das informações através da Internet, não há mais a necessidade de se comprar o DVD em seu estado físico. As informações contidas neste disco podem ser obtidas pelo o *download* via Internet ou através do acesso a algum site ou canal que contenha este material para consulta. Em relação as vídeo-aulas, a mudança no meio de difusão

---

<sup>133</sup> Fonte: <http://www.artdisc.com.br/index.php?p=historia-do-dvd> Acesso em 28/07/2016.

não alterou seu conteúdo, que continua a focar em um determinado assunto técnico previamente elaborado para ser comercializado.

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)<sup>134</sup>.

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. “Para uma pessoa mais jovem, a Internet pode ser uma floresta: se você decidir virar para a esquerda em vez de ir para a direita, talvez deixe de achar um tesouro que está buscando. Existem muito sites interessantes, mas também há muito lixo” (ECO apud GOHN, 2003, p.155)<sup>135</sup>.

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

### 6.3.2 – Cifraclub

Vários alunos citaram em seus depoimentos o acesso ao site Cifraclub ([www.cifraclub.com.br](http://www.cifraclub.com.br)) para obtenção de informações sobre como tocar uma música desejada. Este site disponibiliza diversas informações para os interessados, dentre

---

<sup>134</sup> LOISELLE, Jean. A exploração da multimedia 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.

<sup>135</sup> ECO, Umberto. O dilúvio da informação. Entrevista à **Revista Veja Vida Digital**, edição 1681/A, dez 2000, p. 5-11.

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<sup>136</sup>.

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. Em 2008, o Cifraclub iniciou um projeto de criação de vídeoaulas 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 deste site, o número de usuários ativos chega à 9 milhões, sendo 39 milhões de visitas de pessoas diferentes e 298 milhões de visualizações de páginas, mensalmente<sup>137</sup>. Além do Cifraclub a empresa é proprietária de outros sites muito populares relacionados à música, o “Letras.mus”, “Palco MP3” e “Ouvir Música”.

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

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

O site rapidamente apresentou um crescente número de acessos por pessoas à procura de informações por cifras e vídeos sobre como tocar as músicas. Sandim (2011) enumera alguns fatores que foram primordiais

para a aceitação e o sucesso dos vídeos, entre eles: A capacidade de despertar o interesse de quem assiste; a preocupação em facilitar a música

---

<sup>136</sup> Relato de resposta por email no dia 11/07/16, da assessoria de informações da empresa Studio Sol – Comunicação Digital.

<sup>137</sup> <http://www.studiosol.com.br/midiakit/#Cifraclub>> Acesso em 29/03/2017.

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 destes fatores o autor ainda destaca que

um fator importante a ser considerado e que desempenhou um papel fundamental para a elaboração do processo pedagógico, é a formação musical de cada um dos envolvidos no projeto. 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).

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 tem relação direta com o que foi vivido pelas pessoas responsáveis pela elaboração do material” (p.17). Este 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 vídeo-aulas elaboradas em sequência podem ser adquiridas.

O próprio autor relata sobre o seu processo de aprendizagem e sobre os materiais disponibilizados atualmente no site Cifraclub.

Na época em que eu estava aprendendo a tocar, havia uma motivação pessoal de reproduzir uma música, ou um solo, exatamente igual a um determinado músico e isso era bem difícil de conseguir apenas ouvindo as gravações e “tirando de ouvido”. Hoje, o Cifraclub disponibiliza esse tipo de conteúdo aos seus usuários. Além de possuir um vasto e variado número de estilos musicais, as aulas são elaboradas de forma a se aproximarem ao máximo das gravações originais, sendo extremamente fiéis, na maioria dos casos (SANDIM, 2011, p.20-21).

Sandim (2011) relata que o objetivo central da produção de todo o material do

Cifraclub é destinada 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).

Atualmente há uma preocupação com a disponibilização de um conteúdo teórico aos seus visitantes.

Os alunos que assistem às aulas e querem aprender a tocar uma determinada música, automaticamente tem o contato com nomes de acordes, cifra que o representa, já que isso está presente em todas as aulas nas quais o foco é aprender a tocar uma música. Além disso, caso o usuário queira se aprofundar um pouco mais e entender sobre formação de acordes, escalas e outros aspectos musicais ligados à parte teórica, ele também encontrará à sua disposição esse tipo de informação. Com isso, o ambiente do site torna-se um amplo espaço de aprendizagem musical (SANDIM, 2011, p.24).

A página inicial do Cifraclub apresenta atalhos para acesso às mais variadas informações musicais, como por exemplo, no menu principal é possível acessar a música desejada e sua respectiva vídeo aula; na opção “Aprenda” o internauta pode escolher o instrumento que deseja tocar. Ao clicar em “Violão” uma lista de músicas é disponibilizada, em ordem de maior acesso.

Sandim (2011) descreve o processo da escolha das músicas para posterior elaboração de uma vídeo-aula:

O primeiro passo para a criação de uma vídeo aula é a escolha da música, e para isso alguns critérios devem ser seguidos. A equipe de instrutores deve levar em consideração a posição da música no Top 1000 do site do Cifraclub, e os números do Google Analytics, que são duas ferramentas que funcionam como uma espécie “termômetro” do site, indicando quais músicas estão recebendo o maior número de acessos em um determinado período de tempo (SANDIM, 2011, p.27).

Ao selecionar uma música a mesma aparece com sua letra, respectiva cifra para violão e um vídeo<sup>138</sup> dos artistas, compositores ou intérpretes cantando a mesma música. O visitante que conhece a simbologia de cifras poderá assistir ao vídeo acompanhando a letra e a cifra indicada para sua execução, podendo repetir quantas vezes necessário.

---

<sup>138</sup> Vídeo proveniente do “Youtube.com”.

Podemos observar que o Cifraclub disponibiliza uma série de materiais como vídeos, áudios, músicas cifradas, letras de músicas, etc., para vários instrumentos, em diferentes formatos, sendo muitos deles acessados de forma simultânea.

Uma das principais características deste tipo de plataforma é a sua interatividade e possibilidade de comunicação entre os usuários com os responsáveis pelo site. No momento do acesso ao site, podemos observar a facilidade na busca por uma música ou por um grupo de preferência, e depois de algum tempo navegando pelas suas páginas podemos concluir que a plataforma possui um grande número de acessos, devido à qualidade dos vídeos mostrados, à quantidade de informações, a possibilidade de interação entre os usuários e a facilidade de navegação no site.

Para facilitar o entendimento, segue abaixo o “Print Screen” (ou “visualização”) da página do site [www.Cifraclub.com.br](http://www.Cifraclub.com.br) com um trecho da música “Sweet Child O’ Mine”, do grupo norte americano Guns N’ Roses. A música escolhida foi mencionada por um dos alunos quando perguntado se ele já tinha tirado alguma música de ouvido.

The screenshot shows the Cifraclub website interface. At the top, there is a search bar with the text "O que você quer tocar hoje?". Below the search bar, there is a video player showing a person playing a guitar. The video title is "Introdução - Guitarra Solo". Below the video player, there is a guitar fretboard diagram with the following notes: E (15), B (14), G (12), D (14), A (14), E (12). To the right of the video player, there is a table of contents with the following items: 5 Divisão das Guitarras, 6 Acordes Base da Introdução, 7 Tocando a Introdução, 8 Ensinando a Introdução - Guitarra Solo, 9 Ensinando a Introdução - Guitarra Base, 10 Dicas Para a Primeira Parte, 11 Acordes da Primeira Parte, 12 Tocando a Primeira Parte. Below the video player, there is a section for the song "Sweet Child O' Mine" by Guns N' Roses. The section includes a video thumbnail, the song title, the artist name, and a dropdown menu for the guitar tuning (Cifra: Principal). Below this, there is a section for the guitar tuning (Tom: C#) and a button for "acordes".

Figura 10 - “Print Screen” de um trecho da música “Sweet Child O’ Mine” (Guns N’ Roses) - Acesso em: 15/03/2017.

Os vídeos focalizam o instrumento sendo tocado, com a câmera destacando as duas mãos do executante. Além disso, observa-se na imagem a tablatura<sup>139</sup> que, de forma sincronizada, muda da cor branca (notas a serem tocadas) para a cor laranja (notas que já foram tocadas) à medida que o músico executa o trecho selecionado.

Através da tablatura, o usuário identifica qual nota deve ser tocada e qual a sua digitação no braço do violão. Além disso, os movimentos da mão do instrutor são mostrados passo a passo, o que facilita ainda mais a compreensão do trecho que está sendo ensinado. Porém, a tablatura não se encarrega de todos os elementos musicais, por exemplo o ritmo e as durações das notas e por isso, o aprendizado da parte rítmica é realizado através da escuta, tomando como referência o áudio da música sendo tocada pelo instrutor (SANDIM, 2011, p.34).

À direita do vídeo observamos os capítulos, ou as partes da música, como introdução, parte A, solo, etc., com os respectivos vídeos oferecidos. Desta forma, o aprendiz pode selecionar o trecho que deseja tocar.

Utilizando a barra de rolagem da tela é possível observar os solos apresentados abaixo da imagem, no formato de tablatura, juntamente com as cifras posicionadas acima da letra da música. Na parte inferior da página é possível acessar os gráficos dos acordes a serem tocados.

O site disponibiliza informações de acordo as características da música escolhida, ou seja, se ela apresentar algum solo ou parte significativa, esta parte será mostrada detalhadamente.

Na página “Aprenda a tocar” está disponibilizada a opção “Dicas e Tutoriais” para *download*, com vários assuntos, como por exemplo: “Como ler partitura”, “Como guardar sua bateria”, “Como organizar seus estudos”, etc. Nesta mesma página também existe o acesso ao “Fórum Cifraclub” no qual os interessados podem enviar suas dúvidas relacionadas às músicas, instrumentos, equipamentos e assuntos afins. Outras ferramentas oferecidas são os “Apps” (aplicativos) como

---

<sup>139</sup> Tablatura: “Forma de notação musical, que diz ao intérprete onde colocar os dedos em um determinado instrumento em vez de informar quais notas tocar. A tablatura é na maior parte da vezes encontrada para instrumentos de cordas trasteados, em cujo contexto é geralmente chamada, no universo anglo-saxão, pela forma reduzida *tab*. É frequentemente usada para violão, guitarra elétrica, baixo elétrico, alaúde, arqui-alaúde, teorba, angélique, mandora e vihuela, mas em princípio pode ser usada para qualquer instrumento de cordas trasteados, inclusive o ukulele, o bandolim, o banjo e a viola da gamba - assim como muitos aerofones de palheta livre como a harmônica. Enquanto atualmente a tablatura é mais usada para notar música rock e pop, é frequentemente vista na música folclórica e era muito comum na Europa durante os períodos da renascença e do barroco.  
Fonte: <http://dicionarioportugues.org/pt/tablatatura>. Acesso em 05/01/2017.

afinador, metrônomo e dicionário de acordes, podendo todos estes recursos ser instalados em computadores, e/ou dispositivos móveis.

Waldron (2012) examinou a aprendizagem informal de música em uma comunidade de prática on-line - o *Banjo Hangout*<sup>140</sup>, com foco em dois gêneros musicais, *Old Time* e o *Bluegrass*<sup>141</sup>. O objetivo da autora foi pesquisar o *Hangout*, que pode ser entendido como um lugar onde as pessoas com os mesmos interesses se encontram, e neste caso, um site na Internet. Este *Hangout* foi o ambiente de uma comunidade on-line, baseada nos interesses existentes off-line (fora da Internet) de seus membros fundadores, neste caso específico, do instrumento banjo.

Waldron (2012) descreve o ambiente deste site:

Fundado em 2000, o Banjo Hangout tem 51.000 membros e, em uma tarde típica, aproximadamente 1.100 a 1.300 membros estão on-line navegando no site. O Hangout tem muitos recursos diversos, incluindo um arquivo de mídia e fórum, sala de bate-papo (chat room), links para sites relacionados, loja on-line, blogs e home-pages de membros e revisões ou análises publicadas e mantidas pelos membros do site de forma voluntária. O site também possui uma grande biblioteca de ensino e aprendizagem on-line composta por arquivos de músicas em tablatura (TAB - um sistema de notação alternativo), milhares de vídeos on-line sobre tocar, construir e sobre pesquisa de banjos; sites de músicas, links para aulas em grupo on-line, blogs de membros e vídeos de banjo pessoais gravados e postados no Youtube.com pelos membros. A maioria desses recursos é gratuita, outros estão disponíveis a partir do pagamento de uma taxa nominal<sup>142</sup> (WALDRON, 2012, p.92).

Observamos a grande oferta de recursos de materiais para o aprendizado, como arquivos de músicas com tablaturas e vídeos. Além disso, existem

---

<sup>140</sup> [www.banjohangout.com](http://www.banjohangout.com) - Fundado em 2000, o Banjo Hangout apresenta fóruns, opiniões, guias, arquivos de áudio, vídeos e demais informações, foi elaborado para tocadores de banjo, por instrumentistas de banjo. Acesso em 29/01/2017.

<sup>141</sup> "As pessoas que migraram para a América do Norte nos anos 1600 da Irlanda, Escócia e Inglaterra trouxeram consigo os estilos básicos da música que são geralmente considerados as raízes da música *Bluegrass*, como é conhecida hoje. Quando os colonizadores de Jamestown (o primeiro assentamento oficial Inglês na América, situado no estado da Virgínia no ano de 1607) começaram a se mudar para a Carolina do Norte e Carolina do Sul, Tennessee, Kentucky, Virgínia e West Virginia, eles escreveram canções sobre a vida do dia-a-dia na nova terra. Como a maioria dessas pessoas vivia em áreas remotas, as canções refletiam a vida na fazenda ou nas colinas. Este tipo de música era chamado de "música de montanha" ou "música country". Fonte: <http://bluegrassheritage.org/history-bluegrass-music/> Acesso em 29/01/2017; Fonte: <http://www.historyisfun.org/jamestown-settlement/history-jamestown/> Acesso em 29/01/2017.

<sup>142</sup> "Established in 2000, the Banjo Hangout has 51,000 members and, on a typical afternoon, approximately 1,100 to 1,300 members are on-line surfing the site. The Hangout has many diverse features including a media and forum archive, chat room, links to related sites, on-line store, member blogs and home-pages, and reviews all posted and voluntarily maintained by site members. The site also features a large on-line learning and teaching library consisting of TAB (an alternate notation system) archives of tunes, thousands of on-line videos on playing, building, and researching banjos, tune sites, links to on-line group lessons, member blogs, and personal YouTube banjo videos recorded and posted by members. The majority of these resources are free; others are available for a nominal fee."

oportunidades de aprendizado advindas das interações entre os membros do grupo, possibilitando, por exemplo, encontrar um professor de instrumento próximo à residência do aprendiz. O interessante é que, às ferramentas disponíveis na rede somam-se os recursos off-line, aqueles que o aprendiz pode obter através da aquisição de livros e métodos, da troca de informações entre pessoas próximas e o próprio ato de tocar e aprender um instrumento.

A descrição acima se aproxima do modelo do site Cifraclub e seus recursos. A principal diferença reside no fato de que o Banjo Hangout é destinado a um público que gosta e procura informações sobre um determinado instrumento, no caso o banjo, e sobre os estilos de música nos quais este instrumento é proeminente; enquanto que o site Cifraclub é direcionado para o ensino de músicas populares de diversos estilos, e em vários instrumentos.

Waldron (2012) explora as práticas informais de ensino e aprendizagem de música que configuram a comunidade on-line de música “*Old Time*”<sup>143</sup> como uma comunidade de prática (CoP). A autora utiliza a definição de Wenger para explicar o significado do termo “Comunidade de prática” (Cop).

Comunidades de prática (Cop) são grupos de indivíduos com interesses compartilhados que, através da interação uns com os outros, aprendem a fazer o que já fazem, só que de uma maneira melhor e mais significativa. [...] Assim, o foco principal da Cop está em “aprender como participação social”, que é composto por quatro componentes - significado, prática, comunidade e identidade<sup>144</sup> (WENGER apud WALDRON, 2009, p.98)<sup>145</sup>.

No caso específico do Cifraclub podemos entender que este site foi elaborado a partir da ideia central de ensinar e/ou aprimorar a atividade de tocar, ou seja, a

---

<sup>143</sup> Este termo se refere a um estilo de música norte americano e de acordo com a autora, a “música *Old Time* é a forma mais antiga da música folclórica tradicional na América do Norte e, historicamente, está ligada geograficamente à Appalachia (Região ao redor das montanhas Apalaches, no nordeste Americano, que atravessa cerca de treze estados – fonte: [https://www.arc.gov/appalachian\\_region/TheAppalachianRegion.asp](https://www.arc.gov/appalachian_region/TheAppalachianRegion.asp) Acesso em 28/01/2017). Apesar de enraizada nas músicas das Ilhas Britânicas, *Old Time* também é influenciada pela música afro-americana. A música *Old Time* abrange uma variedade de formas de dança, baladas e canções folclóricas tocadas em instrumentos de cordas, incluindo, violino, guitarra, banjo, bandolim e dulcimer, mas não limitado à estes instrumentos.[...] Tradicionalmente, as pessoas aprendiam o *Old Time* com amigos ou parentes, assistindo ou participando de encontros locais para tocar este tipo de música em *Jam Sessions* ou festivais de música. Com o advento da Internet, no entanto, o estilo *Old Time*, com seus muitos sites na Internet, tornou-se acessível a qualquer aprendiz com uma conexão na web” (WALDRON, 2009, p.99-100).

<sup>144</sup> “Communities of practice are groups of individuals with shared interests, who, through interacting with one another, learn how to do what it is they do in a better and more meaningful way [...]. Thus, the primary focus of CoP is on 'learning as social participation', which is comprised of four components - meaning, practice, community and identity”

<sup>145</sup> Wenger, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Doing**. New York: Cambridge University Press. 1998.

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 nestas 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 aprendiz.

Waldron (2009) destacou que a comunidade *Old Time* integra tanto a comunidade de prática (CoP) *Old Time* off-line, quanto a comunidade de prática *Old Time* on-line, e os limites entre estes dois ambientes podem ficar misturados e indefinidos. A autora cita uma afirmação de Gajjala, em que ela “acredita que se deve tentar evitar a dicotomia entre o ambiente presencial e o ambiente virtual, porque os espaços, como materiais discursivos, não são nem físicos nem virtuais, mas uma combinação destas duas modalidades<sup>146</sup> (GAJJALA apud WALDRON, 2009, p.100)<sup>147</sup>.

Waldron (2009) percebeu que o site Banjo Hangout serviu para que “os participantes do estudo aproveitassem a implementação, incorporação e internalização de novas tecnologias para compartilhar e aprender música em casa e entre eles, na comunidade on-line e off-line” (*Ibidem*, p.101). Além disso, os membros do Banjo Hangout “estão dispostos e ansiosos para ajudar uns aos outros a aprender música” (*Ibidem*, p.101) e destacaram “a reciprocidade positiva na comunidade on-line como um dos fatores mais significativos que contribuem para o sucesso da aprendizagem musical” (*Ibidem*, p.101).

---

<sup>146</sup> “Although Gajjala (2006) believes that one should try to avoid dichotom[izing] between real life and virtual life because discursive-material spaces are neither physical nor virtual but a combination of the two.”

<sup>147</sup> Gajjala, R. ‘Cyberethnography: Reading South Asian digital diaspora’. In: K. Landzelius (ed.), **Native on the Net: Indigenous and diasporic peoples in the virtual age**. London: Routledge 2006. p. 272–91.

De acordo com a autora o Banjo Hangout continua a ampliar sua atuação. Isto provavelmente devido à integração das comunidades on-line e off-line existente em “todos os lugares e em torno do site na forma de posts no fórum, hiperlinks para vídeos do YouTube, outros sites relacionados e blogs” (*Ibidem*, p.101).

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<sup>148</sup>, 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 desta 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.

Os alunos e bolsistas não mencionaram a utilização explícita do Cifraclub durante as atividades da oficina. Eles comentaram nos depoimentos que utilizaram este site quando estavam aprendendo a tocar e que ainda acessam esta plataforma na busca por informações sobre alguma música desejada. Mesmo demonstrando um objetivo de disponibilizar a maior quantidade de informações possíveis para que

---

<sup>148</sup> 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).

o interessado possa tocar de forma facilitada, os alunos, após o acesso, ainda manifestaram dúvidas, seja sobre posicionamento das mãos, montagem de acordes, execução de ritmos ou sobre algum outro tópico relacionado à execução musical. Quanto ao repertório, podemos destacar também que o site possibilita o acesso a uma grande quantidade de músicas populares, mas este repertório é finito, e desta forma, há a possibilidade de não encontrar informações sobre uma determinada música. Mesmo assim, pelas ferramentas e recursos oferecidos, podemos considerar o Cifraclub como uma referência para o aprendizado de músicas populares.

### 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).

O autor exemplifica o rápido crescimento deste site

O YouTube tornou-se o terceiro site mais visitado do mundo atrás do Google e Facebook. Desde a sua criação em fevereiro de 2005, o YouTube cresceu rapidamente, dezesseis meses após sua criação, 100 milhões de cliques estavam sendo vistos por dia. Em outubro de 2008, o site atraiu 100 milhões de espectadores norte-americanos por dia, estimados em mais de dois terços dos usuários da Internet nos Estados Unidos<sup>149</sup> (comScore apud CAYARI, 2011, p.2)<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> “YouTube has become the third most visited website in the world behind Google and Facebook. Since its creation in February, 2005, YouTube saw rapid growth; sixteen months after its creation, 100 million clips were being viewed per day. In October 2008, the site attracted 100 million American viewers a day, estimated to be over two thirds of the Internet users in the United States.”

<sup>150</sup> comScore press release. (2008, December 9). YouTube attracts 100 million U.S. online video viewers in October 2008. Retrieved June 29, 2009 from [http://www.comscore.com/Press\\_Events/Press\\_Releases/2008/12/YouTube\\_Reaches\\_100\\_Million\\_US\\_Viewers](http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2008/12/YouTube_Reaches_100_Million_US_Viewers)

Com a sua rápida popularização, a plataforma hoje conta com canais dirigidos a públicos específicos de assuntos diversos como música, esportes, notícias, jogos, humor, religião, política, etc.

Qualquer pessoa pode postar um vídeo nesta plataforma, exceto aqueles protegidos por copyright, com conteúdos pornográficos, de incitação à violência e/ou racismo<sup>151</sup>. É possível encontrar pessoas tocando e cantando músicas, além de aulas preparadas para determinado instrumento<sup>152</sup> ou dicas de como executar uma técnica específica. A qualidade dos vídeos varia desde aqueles que contam com uma produção mais elaborada até aqueles vídeos caseiros filmados com os aparelhos de celular ou tablets que apresentam deficiências no áudio e/ou na imagem.

O YouTube cria espaços para engajamento e formação de comunidades. Um modelo de participação que funciona desta forma é as aulas de guitarra entre pares. Vídeos como estes dão uma forma material e visibilidade às identidades dos fãs como membros de uma comunidade e de entusiastas. O upload de [vídeos do YouTube] serve como uma forma dos grupos [online] dialogarem entre si e com a comunidade global, usando os mesmos discursos que os fazem reunir. As discussões que ocorrem lá se alastram para outros locais no cotidiano da cultura, do significado, da identidade e da prática<sup>153</sup> (BURGESS; GREEN apud WALDRON, 2012, p.94)<sup>154</sup>.

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

- 1) Função mais aparente e pragmática relacionada ao ensino de música e os auxílios didáticos;
- 2) 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<sup>155</sup> (WALDRON, 2012, p.94).

---

<sup>151</sup> <http://youtube-sabertudo.blogspot.com.br>; Acesso em: 07/07/2016.

<sup>152</sup> Como alguns exemplos podemos citar: “Como tocar flauta transversal – parte 1” (43.936 visitas) <https://www.youtube.com/watch?v=jQ-pbFAptv4>; “Como tocar violão: Sua primeira música” (3.007.669 visitas) <https://www.youtube.com/watch?v=2Rsz3JEbw0Y>; “Piano popular - aula 1 iniciante - teclado - Mais que Música nível zero” (1.682.828 visitas) <https://www.youtube.com/watch?v=w-rBt4pSiqk>; Acesso em: 27 de julho de 2016.

<sup>153</sup> “YouTube creates spaces for engagement and community-formation. One model of participation that function[s] in this way [is] peer-to-peer guitar lessons. Videos such as these give material form and visibility to the identities of fans as members of a community of fellow enthusiasts. Uploading [YouTube videos] serves as a way for [online] groups to talk among themselves, and to the broader community, using the same media texts that bring them together. The discussions that take place there spill over into other sites of everyday culture, meaning, identity, and practice.”

<sup>154</sup> Burgess, J., & Green, J. **YouTube: Online video and participatory culture**. Malden, MA: Polity Press. 2009.

<sup>155</sup> “In virtual music groups like the BH, YouTube videos serve a dual purpose, their most apparent and pragmatic function being useful straightforward music teaching and learning aids. However, YouTube videos also act as vehicles of agency to promote and engage participatory culture through discourse in online community, thus also fulfilling a significant teaching role, albeit in a more nuanced manner than as a direct but informal music-learning resource.”

Pela facilidade do acesso, esta 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. Esta 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<sup>156</sup>;
- 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<sup>157</sup> (CAYARI, 2011, p.9).

<sup>156</sup> 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 30/01/2017.

<sup>157</sup> “Musical users’ needs range from wanting to hear a rendition of a popular song, to remixing existing popular content, to wanting to share their original songs with others. They want to learn how to play their favorite lick on guitar or what fingers to use for a complicated chord progression on the piano. They advertise EPs and watch their favorite music video. They cover their idol’s song and collaborate with musicians across the globe to perform Christmas carols. They sing karaoke or play the recorder for the sole purpose of showing off their musical skills.”

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 esta sequência rítmica na música “Mulher de fases”<sup>158</sup> 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 vídeo-clip da cantora e atriz Anna Kendrick interpretando a canção “When I’m gone”<sup>159</sup>.

- *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. 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).

Esta 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, esta citação serviu para reafirmar a iniciativa positiva do grupo de alunas, o ineditismo da versão elaborada e a marcação do Youtube como referência.

Gohn (2008) menciona que os usuários do Youtube podem, além de assistir aos vídeos, escrever comentários nas páginas destes, bastando fazer um cadastro com um *login* e senha para ter acesso a este recurso. De acordo com o autor, esta possibilidade permite a “discussão acerca do material colocado, caracterizando comunidades que criticam os conteúdos, através de postagens e de avaliações com uma designação de zero a cinco estrelas” (GOHN, 2008, p.117).

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 este bolsista procurava materiais relacionados à análise musical, e achou interessante usar para tal fim a trilha de um vídeo game, um material com o qual os alunos teriam uma maior familiaridade para, conseqüentemente, obter a atenção e interesse deles.

---

<sup>158</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qEHVDGa9ZWU>

<sup>159</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cmSbXsFE3l8>

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 vídeo game 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”<sup>160</sup> (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.

São elas: o uso de música que os alunos escolhem, gostam e se identificam; aprendendo ouvindo e copiando gravações; aprendendo com os amigos; engajar-se em uma aprendizagem pessoal, muitas vezes desordenada, sem orientação estruturada, e integrando escuta, execução, improvisação e composição em todos os aspectos do processo de aprendizagem<sup>161</sup> (GREEN, 2008, p.23).

Os quatro primeiros estágios foram realizados da forma proposta. 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). Esta etapa foi realizada parcialmente, pois dois dos bolsistas que atuavam em shows e apresentações de forma regular sempre conversavam sobre como se

---

<sup>160</sup> The possibilities of this video sharing virtual world are only bound by the imaginations of the users and the terms of service of the webspace provider”.

<sup>161</sup> “These were: using music that pupils choose, like and identify with; learning by listening and copying recordings; learning with friends; engaging in personal, often haphazard learning without structured guidance, and integrating listening, performing, improvising and composing in all aspects of the learning process.”

preparar para tocar uma música, em relação aos ensaios, apresentações, etc. Não houve, nesta 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. Este estilo foi escolhido pela autora pois o mesmo foi mencionado pelos participantes como aquele que eles não gostam. Conseqüentemente Green 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 a realização dos mesmos.

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.

Inicialmente os alunos escolherem 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 esta 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 a mesma. Isto 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 na mesma 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 eles. 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 (2012) 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”<sup>162</sup>. As autoras recomendam alguns procedimentos que podem ser úteis no trato deste problema:

- Observe se há a possibilidade do aluno trabalhar de forma tranquila, inicialmente por conta própria com a sua música favorita, e/ou crie condições para que isto funcione individualmente.
- Após uma série de aulas, peça a um membro de um dos grupos para considerassem aceitar o aluno em seu grupo, propondo que ele participe tocando de alguma forma. Peça ao membro do grupo que tente fazer com que isto funcione e procure integrar o aluno em seu grupo, mas certifique-se que, se não funcionar, você como tutor/professor trabalhará com eles para encontrar uma alternativa<sup>163</sup> (GREEN; D'AMORE, 2012, p.141).

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, 2012, p.141).

Os bolsistas foram orientados a estimular a interação entre os colegas, pois este 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.

---

<sup>162</sup> “[...] some students find it difficult to integrate into a friendship group, or are not initially accepted into a group by their peers.”

<sup>163</sup> “- See if the student is happy to initially work on their own on their favourite song, and allow them to work individually. - After a number of lessons, ask a member of one of the groups if they would consider accepting the student into their group, and giving them a part to play. Ask the student to try to make it work, and to integrate the student into their group, but assure them that if it doesn't work you will work with them to find an alternative.”

- *Cássio (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 esta divisão podemos supor que este 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:

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<sup>164</sup> (GREEN, 2008, p.38).

---

<sup>164</sup> “It gives a good idea of the kinds of chaos that seemed to characterize pupils’ early approaches to the task - exactly as feared by the teachers - before going on to show how that chaos gradually gave way to something relatively organized and focused.”

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 esta 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 próprios alunos escolhem.

Por isso, ela tende a ser 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<sup>165</sup> (GREEN, 2008, p.10).

Em seu trabalho, Costa (2015) discute a presença da música atualmente veiculada pelas mídias e seu consumo por estudantes de educação básica. A autora relata que os jovens participantes da sua pesquisa,

escolhem determinadas músicas, cantores e grupos musicais por encontrarem neles motivos de identificação consigo mesmos, dentre eles papéis em suas vidas, como os de trazer calma, descrever sentimentos e ideias seus, além do prazer de ouvir, simplesmente (COSTA, 2015, p.169).

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

---

<sup>165</sup> “Therefore, it tends to be music which they already know and understand, like, enjoy and identify with. This is distinct from most formal educational settings, in which the main idea is to introduce learners to music that they do not already know, and which is usually selected by the teacher.”

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<sup>166</sup> 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.

Neste processo de escolha houve certa indecisão. Os alunos escolhiam uma canção, mas em seguida mudavam de ideia.

Às vezes os grupos de alunos podem levar algum tempo para decidir sobre uma canção. 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<sup>167</sup> (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”<sup>168</sup>.

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

---

<sup>166</sup> 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 é 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).

<sup>167</sup> “It can sometimes take groups of students some time to decide upon a song. Part of the decision-making process often involves discussion of the music, negotiating, deciding upon pros and cons, etc, so where possible it is best to let this happen without teacher intervention.”

<sup>168</sup> “The ways pupils approached the listening and choosing task involved trying out a variety of songs, sometimes listening to only the first few bars, and sometimes to a whole song”.

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.

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 conseqüentemente 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 esta 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 esta 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”<sup>169</sup> do cantor e compositor Benito de Paula, que fez muito sucesso na década de 1970 e primeira metade da década de 1980. Este aluno nasceu em 1995, época em que as músicas do artista já não estavam mais em evidência. Ao ser perguntado sobre como conheceu esta 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 desta 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 esta 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 a aquisição da cultura através da passagem da sabedoria de uma geração para outra” (JORGENSEN apud FOLKESTAD, 2006, p.139).

Wright (2016) remete a um comentário de Mans (2009) que explica como a enculturação pode influenciar no conhecimento de músicas culturalmente diferentes.

A enculturação em um mundo musical envolve a imersão nas estruturas sonoras intra-musicais da cultura - os ritmos, os padrões tonais e as combinações, os timbres preferidos e as maneiras de performances - dessa cultura. Estas estruturas de som são conceituadas em determinadas relações definidas entre si, configuradas como modelos musicais básicos. Aprender a conhecer os modelos musicais de uma cultura é um processo amplamente inconsciente, o processo de enculturação de uma pessoa só se torna plenamente consciente quando este é confrontado com a música que não está em conformidade com o modelo conhecido. Ser confrontado com uma música que é percebida como "fora" daquilo que parece culturalmente aceitável pode resultar em uma certa dose de resistência nas salas de aula da escola<sup>170</sup> (MANS 2009, apud WRIGHT, 2016, p.215)<sup>171</sup>.

---

<sup>169</sup> Faixa gravada no disco “Benito de Paula - Um novo samba” – Gravadora Copacabana – 1973. Fonte: <<http://www.benitodipaula.com.br>> Acesso em: 18/07/2016.

<sup>170</sup> Enculturation in a musical world involves immersion in the intra-musical sound structures of the culture—the rhythms, tonal patterns and combinations, preferred timbres and performance modes—of that culture. These sound structures are conceptualised in certain defined relationships to one another, configured as basic musical templates. . . . Learning to know the musical templates of one’s culture is a largely unconscious, enculturated process of which one only becomes fully aware when confronted with music that does not conform to the template. Being confronted with music that is perceived as “outside” of what seems culturally acceptable can result in a certain amount of resistance in school classrooms.

<sup>171</sup> MANS, M. Informal learning and values. **Action, Criticism and Theory of Music Education**. 8(2). 2009, p. 79-83.

À enculturação podemos associar o processo de elaboração do gosto musical (HENNION, 2011) e do significado musical (GREEN, 2005) como aqueles que podem influenciar a escolha por determinada(s) música(s) por parte dos alunos.

Ao ser perguntado sobre como conheceu esta 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”<sup>172</sup>. Para ouvir esta 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 desta 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. Este 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 abrangente, indo além das práticas de aprendizagem musical circunscritas no universo das bandas de rock convencionais.

---

<sup>172</sup> <http://www.zelda.com>

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 esta 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.

Segundo Green (2008) a cópia de gravações a partir somente da audição ou “tirar músicas de ouvido”

é muito diferente da aprendizagem através de notação, ou alguma outra forma de instruções escritas ou verbais e exercícios que estão além da música em si. Embora os professores em sala de aula de música empreguem uma grande variedade de abordagens, a cópia aural de uma gravação raramente, ou nunca, está entre estas abordagens, pelo menos até muito recentemente<sup>173</sup> (GREEN, 2008, p.10).

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,

---

<sup>173</sup> “This is very different to learning through notation, or some other form of written or verbal instructions and exercises lying beyond the music itself. Although teachers in the music classroom employ a wide variety of approaches, aural copying from a recording has rarely, if ever, been amongst them, at least until very recently”.

mas a tarefa exige paciência e perseverança, pois geralmente resultados positivos demoram a ser notados.

Woody (2012) destaca a importância do processo de “tirar músicas de ouvido” e afirma que a educação musical formal tem uma propensão em dar grande ênfase na produção de artistas que sabem ler a notação musical, e que por outro lado, dedica pouca atenção para ensinar os alunos a fazer música sem esta mesma notação. O autor alega que alguns pesquisadores sugerem que “tocar de ouvido” é uma habilidade especializada que é útil apenas para o jazz e os músicos populares. Ainda relata que os pedagogos musicais têm descrito a atividade de “tocar de ouvido” como uma prática que precede o desenvolvimento necessário para se tornar músico com uma leitura verdadeiramente fluente. “Pesquisas realizadas apoiam a ideia de que tocar de ouvido é uma habilidade fundamental e que contribui para outros aspectos da musicalidade, incluindo improvisação, leitura à primeira vista, e tocar a partir da memória”<sup>174</sup> (WOODY, 2012, p.82).

Lilliestam (1996) resume os tópicos abordados em seu livro “Playing by ear. Blues, rock and oral transmission”, relatando os resultados obtidos em um projeto de pesquisa, com duração de três anos, para a Escola de Música e Musicologia em Göteborg, Suécia. O objetivo era investigar a bibliografia existente sobre o tema “tocar de ouvido” e analisar como esta atividade realmente funciona. A análise e os exemplos do livro são provenientes dos estilos Rock, Blues, Jazz e música folclórica sueca.

Para o autor, tocar músicas de ouvido significa “criar, executar, lembrar e ensinar música sem o uso de notação escrita” (LILLIESTAM, 1996, p.195). Para ele praticamente toda a pedagogia da música de hoje é formalizada na escrita musical. “A teoria musical é em grande parte formulada com a ajuda da notação em livros e análises normativas, e a pedagogia do tocar de ouvido é muito pouco desenvolvida” (*Ibidem*, p.196).

A partir de relatos de músicos populares atuantes o autor analisa os procedimentos adotados ao aprenderem a tocar, a compor, e como é a comunicação entre músicos nas várias atividades de uma banda. O autor relata que tocar de ouvido pode ser considerado um conhecimento tácito nos seguintes aspectos: “é uma atividade que não pode, em sua totalidade, ser explicada em palavras; é um

---

<sup>174</sup> “Research supports the idea that playing by ear is a foundational skill that contributes to other aspects of musicianship, including improvising, sight-reading, and performing from memory”.

conhecimento óbvio que não temos que verbalizar; e é uma modalidade que não tem sido reconhecida como um tipo especial de conhecimento ou habilidade”<sup>175</sup> (LILLIESTAM, 1996, p.199).

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 escuta-se um trecho ou uma canção com um objetivo, finalidade ou propósito de aprender a executar algo exatamente como na referência do áudio, e também de utilizá-lo após a audição. É o tipo de escuta muito comum entre os músicos populares e é empregada para, por exemplo, aprender a tocar uma cópia exata ou um “cover”<sup>176</sup> de uma canção; ao fazer anotações mentais ou aprender a sequência dos acordes tocados, a forma da canção ou outras propriedades da música, a fim de poder usá-las em outro contexto; ao realizar um exercício analítico, e assim por diante (GREEN, 2001, p.23-24).

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”<sup>177</sup> (*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”<sup>178</sup> (*Ibidem*, p.24). Nesta categoria pode-se considerar a audição

---

<sup>175</sup> “[...] it is an activity that cannot in its totality be explained in words, it is an obvious knowledge that we do not have to verbalise, and it has not been acknowledged as a special kind of knowledge or skill”.

<sup>176</sup> 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.

<sup>177</sup> “[...] may involve listening at the same level of detail as in purposive listening, but without any specific aim of learning something in order to be able to play, remember, compare or describe it afterwards.”

<sup>178</sup> “[...] when the music is being attended to on and off, without any aim other than enjoyment or entertainment.”

(*Hearing*) que “ocorre quando estamos conscientes de que há música sendo executada, mas de forma geral, mal prestamos atenção a isto” <sup>179</sup> (*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”<sup>180</sup> (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 de Paul Griffiths, um dos líderes mais experientes do Connect, 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". Ele 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<sup>181</sup> (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”<sup>182</sup> (RENSHAW, 2005, p.12).

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

---

<sup>179</sup> “[...] which occurs when we are aware that there is music playing, but are barely paying any attention to it at all.”

<sup>180</sup> “A listener can easily pass from one to another or even experience all the types suggested here during the course of one piece of music.”

<sup>181</sup> “The importance of aural-based learning is that it makes music feel alive. It is ‘real’ music. It instantly grabs you by its immediacy, power and strength. If you are trying to play and replicate something by either reading (notation), you have to work very hard to capture that authenticity, power and magic. It (aural learning) endows it with that pretty much straight away. That is its main strength.”

<sup>182</sup> “[...] but direct engagement with the music through improvisation and other creative processes helps to sharpen up the listening of the musicians and extends their musical vocabulary and sound world.”

- 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, estes 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. Este processo pode ser percebido tanto nas melodias e harmonias, quanto nos ritmos da música. Caso não consiga, ele poderá tentar novamente até que consiga tocar de forma semelhante um pequeno trecho, e em seguida, a música que está ouvindo.

- 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. Por exemplo: um acorde de Dó maior com a 7ª maior poderá ser substituído pelo acorde de Dó maior, caso esta dissonância não seja percebida. Importante ressaltar que o aprendiz não deixou de tocar a música

que desejava por não conhecer ou não saber tocar algum acorde, mas como alternativa, uma nova versão da música foi elaborada, tendo sua execução facilitada.

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 esta nota que ele está tocando no braço do instrumento é igual a aquela que ele está ouvindo, ele pode construir a partir dela um “*power chord*”<sup>183</sup>, e completar o acorde com a terça maior ou terça menor.

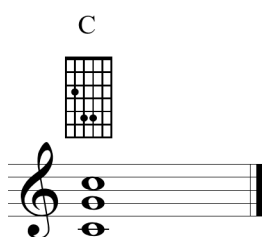


Figura 11 - Power Chord (Acorde de Dó sem a 3ª)<sup>184</sup>

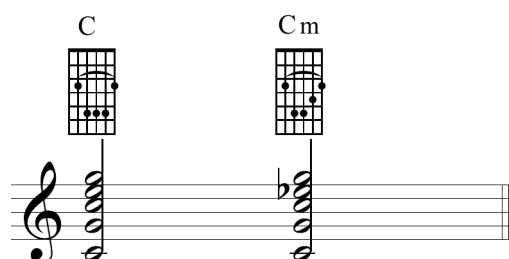


Figura 12 - Acordes completos.

#### 4 - Tirando Músicas com acordes conhecidos

Esta opção é similar à 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,

<sup>183</sup> 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.

<sup>184</sup> A partitura refere-se à leitura para o violão. A execução deverá soar uma oitava abaixo da escrita, se comparada ao som do piano.

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, estas partes podem se repetir durante a mesma música.

Rodrigues (2007) ressalta que nestes 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 desta 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 deste 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.

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

O professor, que no caso é o disco, certamente tem uma paciência infinita e repete a frase contanto que o estudante queira, sem se cansar, mas por outro lado não há nenhuma demonstração ou explicação do que está acontecendo. Com um professor pessoalmente, você não só ouve o que ele faz – como também pode ver seus dedos e pode perguntar caso você não entenda. Por outro lado, o disco somente repetirá o trecho escolhido várias vezes. Identificar e copiar o que músico em uma gravação realmente faz,

qual digitação é usada, em que posição o trecho é tocado ou qual afinação é usada, pode ser muito difícil<sup>185</sup> (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, por exemplo, os programas “Audacity”<sup>186</sup> e “Sound Forge”<sup>187</sup> que oferecem a possibilidade de reduzir o andamento da música ou trecho musical sem alterar sua afinação, facilitando assim a audição de detalhes ou trechos mais difíceis.

O bolsista abaixo relata sua pouca experiência nesta 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 nesta 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).

---

<sup>185</sup> “The teacher, that is the record, certainly has an infinite patience and repeats the phrase as long as the student wants without getting tired, but on the other hand there is no demonstration or explanation of what is happening. With a living teacher you not only hear what they do - you can also watch the fingers and ask if you do not understand. The recording, on the other hand, merely repeats its message again and again. Identifying and copying what a musician on a recording really does, which fingering is used, in what position is played or which tuning is used can be very difficult.”

<sup>186</sup> “O Audacity é um software gratuito que permite a edição e mixagem qualquer arquivo de áudio nos formatos WAV, AIFF, MP3 e OGG. Então, estes 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: 29/10/2017.

<sup>187</sup> 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: 01/04/2017.

- *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<sup>188</sup> (Guns N' Roses) e Still Loving You<sup>189</sup> (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 tentar identificar o quê não estava de acordo (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010). Este 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 - Estímulo à criatividade**

O bolsista salienta que a abordagem adotada no 3º momento da oficina (prática em grupo), proporcionou um estímulo à criatividade. Nesta etapa, através da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical, os alunos desenvolveram as atividades de escolher suas músicas, tirá-las de ouvido, elaborar uma adaptação para a instrumentação disponível, ensaiar e, posteriormente, tocar.

<sup>188</sup> Faixa do álbum “Apetite for Destruction” de 1987. Fonte: <https://www.vagalume.com.br/guns-n-roses/discografia>> Acesso em: 18/07/2016.

<sup>189</sup> Faixa do álbum “Love at first sting” de 1984. Fonte: [http://www.spirit-of-metal.com/album-grupe-Scorpions-nom\\_album-Love\\_at\\_First\\_Sting-l-pt.html](http://www.spirit-of-metal.com/album-grupe-Scorpions-nom_album-Love_at_First_Sting-l-pt.html) Acesso em: 29/10/2017.

- *Cláudia (bolsista)*: Eu acho que esta atividade da terceira parte ajudou principalmente na criatividade dos alunos. Eu vejo que eles são muito mais criativos do que às vezes quem fica muito preso à partitura, por exemplo. Criatividade no sentido de que eles não tinham compromisso de tocar exatamente igual à gravação que eles escolheram. E na hora que eles iam apresentar, você vê que era totalmente diferente de qualquer outro vídeo que tinha no Youtube, a própria música usando os “copos”, por exemplo, elas (as alunas) uniram vários grupos e inventaram as partes. (Entrevista em 04/12/2014).

Entende-se o termo “criatividade” como “qualidade da pessoa criativa, de quem tem capacidade, inteligência e talento para criar, inventar ou fazer inovações na área em que atua”<sup>190</sup>. Desta forma, no contexto explicitado pela bolsista, o termo criatividade pode ser relacionado a uma inventividade das alunas na utilização de recursos musicais extraídos de uma música conhecida e adaptados em outra música escolhida para ser tocada, ou seja, um arranjo ou rearranjo.

Para Hallam (1998) “a música é uma arte criativa e performática” (p.201). Todas as atividades musicais exigem e demonstram certo grau de criatividade na sua participação. A composição e improvisação exigem criatividade, bem como a performance, para o desenvolvimento da interpretação, e neste caso há uma exigência da aquisição por parte dos envolvidos de certos níveis de habilidades técnicas, cognitivas, expressivas e de comunicação, de acordo com a exigência do material musical e com o propósito do participante.

A criatividade não é um conceito singular e fechado. “Ela pode ser considerada a partir de uma série de perspectivas diferentes e podemos pensar nela em relação aos seus produtos, aos processos envolvidos, aos indivíduos que contribuem e ao ambiente onde está inserida”<sup>191</sup> (HALLAM, 1998, p.201-202).

Podemos considerar a criatividade nos termos daquilo que foi criado ou produzido, ou seja, através do produto final. No caso da música a criatividade pode ser identificada em uma composição, uma improvisação, um arranjo, uma performance particular ou alguma atividade semelhante.

Hallam (1998) chama a atenção para o fato de que a “extensão em que qualquer obra de arte é avaliada como sendo criativa depende dos critérios particulares que estão sendo adotados, da escala de tempo sobre a qual está sendo

---

<sup>190</sup> <https://www.dicio.com.br/criatividade/> Acesso: 01/11/2017.

<sup>191</sup> “[...] It can be considered from a number of different perspectives. We can think of it in relation to its products, the processes involved in it, the individuals who contribute to it and the environments which may be conducive to it.”

avaliada e da cultura dentro da qual está inserida”<sup>192</sup> (p.202). Ela deixa claro que qualquer discussão em relação aos níveis de criatividade dependerá dos julgamentos de valor que as sociedades e/ou os grupos envolvidos possuem sobre a natureza de qualquer produto particular de musicalidade.

No depoimento abaixo, o bolsista refere-se ao arranjo elaborado pelo grupo de alunas para música “Mulher de Fases”:

- *Pesquisador*: E o que ficou interessante naquele arranjo (Mulher de fases), é que elas conseguiram encaixar o ritmo dos copos com a letra, no ritmo da música, eu não lembro de ninguém ter falado o momento exato de começar a sequência dos copos. Elas acertaram a letra com a acentuação dos copos junto com a música.
- *Cristiano (bolsista)*: A gente só comentou com elas, quando elas estavam fazendo o arranjo, comentou: “Óh.. você tem que ver qual o melhor horário de começar...” “Onde que é?” (elas perguntaram) “Vocês tem que descobrir...” (Entrevista em 04/12/2014).

A partir de uma intimidade que as alunas possuem com um repertório do seu gosto, identificaram a possibilidade da adaptação de materiais (sonoros e rítmicos) de uma determinada música em outra, sendo ambas conhecidas e reconhecidas por elas. Após esta percepção, as alunas passam para a fase de experimentação e adequação do ritmo na nova música, a ser apresentada na atividade. Esta fase pode ser rápida ou não, dependendo da capacidade das alunas em lidar com os aspectos rítmicos e da habilidade que elas possuem com os materiais musicais escolhidos. Após algum tempo treinando e certificando-se da viabilidade da proposta, as alunas passam à fase seguinte, a conclusão desta adaptação, finalizando o processo. Como produto final, poderemos observar uma nova versão da música escolhida.

Na apresentação para a turma, alguns colegas reconheceram os materiais e ritmos utilizados, fazendo conexão com a música original “When I’m gone”. Houve também uma surpresa por parte daqueles que, como este pesquisador, não conhecia esta música. Todos tiveram uma reação positiva e de uma forma ou de outra, ficaram satisfeitos com o resultado final, destacando a inventividade das alunas nesta adaptação.

De acordo com Green (2008) as “abordagens informais geralmente envolvem uma profunda integração de ouvir, executar, improvisar e compor ao longo do

---

<sup>192</sup> “[...] the extent to which any work of art is assessed as being creative depends on the particular criteria being adopted, the time scale over which it is being evaluated and the culture within which it is embedded.”

processo de aprendizagem, com ênfase na criatividade pessoal”<sup>193</sup> (p.10). E no caso citado, podemos acrescentar a adaptação e o arranjo na produção de uma nova versão de uma música conhecida.

O processo elaborado desta nova versão pelas alunas foi realizado conjuntamente e trouxe um aprendizado que

[...] ocorre mais ou menos inconscientemente ou mesmo acidentalmente, simplesmente participando das ações coletivas em um grupo. Isso inclui o aprendizado inconsciente ou semi-consciente durante o fazer musical, observando, escutando e imitando uns aos outros. Também envolve o aprendizado antes, durante e depois da produção musical, através da organização, conversa e troca de opiniões e conhecimentos sobre a música, como decidir quem vai tocar o quê, compartilhando ideias sobre acordes, ritmos ou melodias, trocando partes, buscando opiniões uns dos outros, e assim por diante. Embora não se destinem diretamente a fomentar as experiências de aprendizagem, a ‘aprendizagem em grupo’ nesta definição, tanto durante como fora da própria produção musical, tende a conduzir ao aperfeiçoamento gradual do produto musical<sup>194</sup> (GREEN, 2008, p.120).

Desta forma, evidenciou-se o aspecto da criatividade na manipulação e adaptação de materiais reconhecidos em determinadas músicas, utilizados na criação de arranjos para novas versões/arranjos.

#### **6.4.5 - 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.

---

<sup>193</sup> “[...] informal approaches usually involve a deep integration of listening performing, improvising and composing throughout the learning process, with an emphasis on personal creativity.”

<sup>194</sup> “[...] learning that occurs more or less unconsciously or even accidentally, simply through taking part in the collective actions of the group. This includes unconscious or semi-conscious learning during music-making, through watching, listening to and imitating each other. It also involves learning before, during and after music-making, through organizing, talking and exchanging views and knowledge about music, such as deciding who will play what, sharing ideas about chords, rhythms or melodies, swapping parts, seeking each others’ opinions, and so on. Although not directly intended to foster learning experiences, ‘group learning’ in this definition, both during and outside of music-making itself, tends to lead to the gradual refinement of the musical product.”

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<sup>195</sup> (GREEN 2008, p.26).

Quando se aprende a tocar e com o 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.

Segundo Stoll (2012)

Todos que compõem músicas, sejam individualmente ou em grupo, escrevem à sua maneira, de forma mais apropriada para eles e para suas músicas, muitas vezes lidam com mais de um aspecto da composição ao mesmo tempo - por exemplo, chegar com palavras e música juntos. Além disso, eles podem escrever canções diferentes de diferentes maneiras. Portanto, não há uma única maneira de ensinar a escrever canções<sup>196</sup> (STOLL, 2012, p.101).

O bolsista abaixo relata que esta 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 relato a seguir outro bolsista acrescenta a descrição da sensação ao compor uma música, e sua reflexão sobre isso. Ele ressalta que através desta

---

<sup>195</sup> “Stage 4 – Informal composition. Pupils then moved to their own composition. The aim was that they would build on what they had learned through listening and copying in stages 1, 2 and 3. This structure replicates informal music learning practices, since popular musicians usually begin creating their own music by spontaneously basing ideas upon what they have learnt through listening and copying.”

<sup>196</sup> “All songwriters, whether individuals or groups, write best in their own way, in the order which suits them and their songs, and very often dealing with more than one aspect of the writing at a time – for example, coming up with words and music together. Furthermore, they may well write different songs in different ways. So there is no one way to teach songwriting.”

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. Esta 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. Isto certamente dependerá da formação do aprendiz, da sua habilidade no instrumento, do seu interesse pelo aprendizado, etc.

Feichas (2010) relata sobre a importância do exercício da atividade de composição destacando que

[...] os alunos criam e compartilham com os colegas suas composições e atuam juntos em diferentes conjuntos. É momento poderoso onde eles conectam todas as suas habilidades musicais e se expressam, reforçando suas identidades musicais. O período de ensaio é crucial, uma vez que eles trocam muitas experiências e podem refinar suas composições. O clímax é no momento em que eles executam suas composições com um grupo no palco. Eles também criam novos arranjos para a música que gostam. Ao fazê-lo, eles escutam a música escolhida muitas vezes e até mesmo em versões diferentes da mesma música e “pegam” algumas ideias de ouvido,

utilizando algumas delas e transformando outras em novas ideias<sup>197</sup> (FEICHAS, 2010, p.56).

No comentário da autora podemos salientar as diferentes etapas e procedimentos no processo de composição que acontecem a partir da criação e compartilhamento de ideias; do ensaio para “refinar suas composições”; da performance em um local apropriado e possivelmente com uma audiência, e da possibilidade da criação de novas versões para músicas conhecidas, na qual há a liberdade para se colocar novas ideias em prática.

Na oficina de música não houve nenhum direcionamento sobre como compor uma música e os alunos tiveram a liberdade de colocar letras, solos e instrumentação na forma e no tamanho que desejassem. Alguns alunos nunca fizeram uma atividade como esta, 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 estes 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

---

<sup>197</sup> [...] “students create and share with peers their composition and perform together in different ensembles. It is powerful moment where they connect all their musical skills and express themselves, reinforcing their musical identities. The period of rehearsal is crucial since they exchange a lot of their experiences and refine their compositions. The climax is when they perform their compositions in ensembles on stage. They also create new arrangements for music they like. In doing this they listen to the chosen music many times and even to different versions of the same music and pick up some ideas by ear, using some of them and transforming some others to new ideas.”

(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 consequentemente sem alguém cantando.

- *Cássio (bolsista)*: Quando foi proposta a composição, o que eles fizeram? Algumas meninas pegaram o papel o lápis e começaram 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 elaborar uma música já trouxe para alguns alunos uma consciência sobre o que é uma música e suas partes. Para eles a ideia de uma 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, outros 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 isto 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 estes 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 desta 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 esta 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 peço para os 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 abaixo 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 solicitado 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 esta atividade poderia ser mais bem aproveitada. Como 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 desta atividade foram o principal enfoque deste 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 destas práticas, nas quais os músicos aprendem com amigos/colegas e familiares, além de formarem grupos para tocar um repertório que gostam.

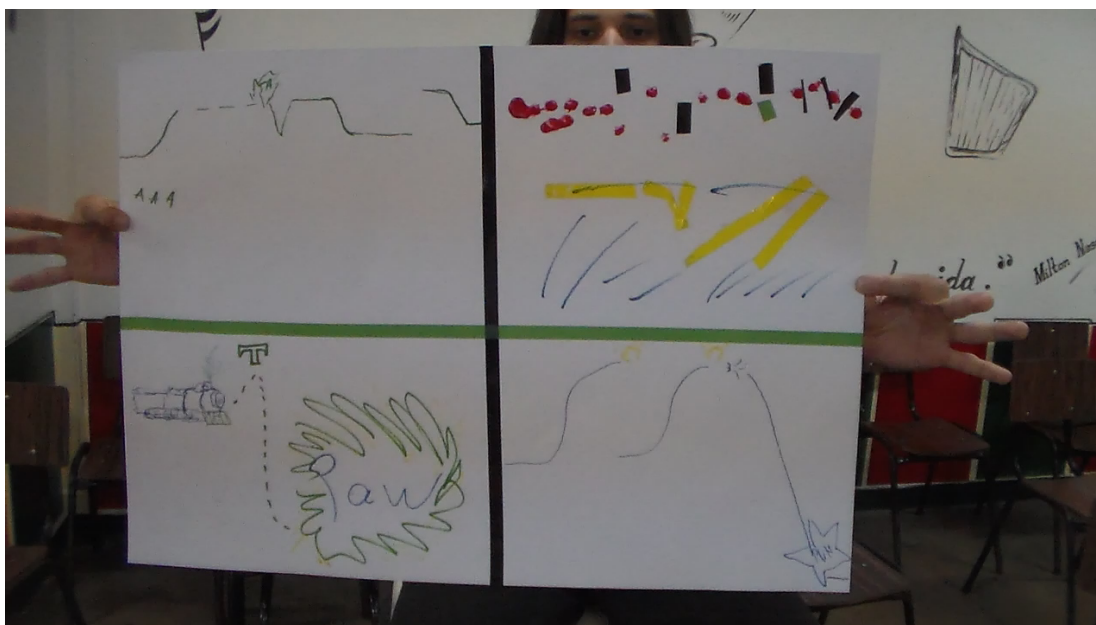
A falta de estruturação percebida pelo bolsista na verdade aconteceu, mas já havia sido identificada por Green (2002) e é característica de uma atividade que é comumente realizada por um músico durante a sua aprendizagem de um instrumento. Assim a proposta foi criar a oportunidade para que os alunos pudessem vivenciar esta prática de composição sem uma direção específica, pois esta é uma das possibilidades de atividade que acontece na realidade da aprendizagem de músicos populares.

Não houve a intenção de qualificar esta atividade, julgando se ela funciona ou não, e sim observar as reações dos alunos e bolsistas, procurando identificar os resultados que esta 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 esta explanação, foi pedido aos alunos que elaborassem uma composição associada a este 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.

Abaixo a foto de um dos trabalhos elaborados pelos alunos:



**Figura 13** -Trabalho de grafia de uma composição feita em grupo pelos alunos do PIBID – 21/11/2014.

Um fato curioso aconteceu na apresentação do trabalho com as cartolinas, quando um dos grupos de alunos não quis se apresentar. Foram quatro grupos com média de quatro alunos cada, e ficou acertado antes da atividade que todos eles mostrariam os desenhos feitos na cartolina e em seguida realizariam a performance daqueles gráficos executando uma sonorização imaginada a partir dos desenhos produzidos. Três grupos apresentaram e no momento do último grupo, os alunos não quiseram mostrar seu trabalho. Os bolsistas concluíram, pelo conhecimento que tinham dos alunos, que estes ficaram com certa vergonha de apresentar seu trabalho ao ver a apresentação dos colegas.

Estas conclusões são suposições, pois os próprios alunos não quiseram mais

discutir sobre a sua decisão de não apresentar, então os bolsistas acharam que pode ter sido certo medo de uma exposição ou talvez a possibilidade de uma crítica negativa por parte de algum dos colegas da oficina.

- *Pesquisador*: Teve aquela composição com os cartazes que eles (um grupo que não quis apresentar sua composição) acharam que não estava de acordo, não estava igual aos outros. Eles não apresentaram. Eu percebi que tinha poucos sinais, mas estava tão rica quanto às outras, mas eles não apresentaram. Eu acho que foi o medo da exposição, como supôs o Cássio (bolsista): “Nossa, se eu apresentar um “pi, pá, pá”, todo mundo vai rir de mim”.

Esta 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 dos mesmos sobre o que pode ser considerado como música e como escrita musical. Desta maneira podemos associar esta 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. Esta 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.

#### **6.4.6 - As apresentações**

As apresentações tiveram um papel fundamental na oficina e funcionaram como um estímulo extra para os alunos. Estes 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 na apresentação de suas músicas.

Pode ser particularmente 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 - com os alunos demonstrando um *riff*, ritmo ou linha vocal que

eles aprenderam - noutras ocasiões performances maiores e mais completas podem acontecer<sup>198</sup> (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<sup>199</sup>, 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.

Oportunidades de apresentações, tanto na sala quanto no auditório da escola, podem ser essenciais, uma vez que a avaliação de pares, a escuta e a observação mútua são partes centrais da aprendizagem informal. 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! [...] No entanto, nem todos os alunos se sentirão confortáveis nestas apresentações, então o professor pode considerar filmar ou gravar grupos e, em seguida, reproduzir a gravação de vídeo/áudio para o resto da classe. Sempre que possível, os alunos devem ter a oportunidade de se apresentar em contextos mais amplos - por exemplo, em assembleias escolares, concertos e, por vezes, em apresentações locais que ocorrem na comunidade<sup>200</sup> (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.

---

<sup>198</sup> "It can be particularly effective to schedule some form of class performance and discussion at frequent intervals during the informal learning model. This might just be work in progress – with students demonstrating a riff, rhythm or vocal line that they have learnt – other times longer and more complete performances can take place."

<sup>199</sup> 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 25/07/2016.

<sup>200</sup> "Performance opportunities such as these can be essential, since peer- assessment, listening to and watching each other are central parts of informal learning practices. Performances can also lead to some successful exchange of knowledge between students; can encourage students to think about presenting themselves to others; and can also engender a sense of healthy competition between the groups! [...] However not all students will feel comfortable with performing, so you might consider filming or recording groups, and then play back the video/audio recording to the rest of the class. Where possible, students should have the opportunity to perform in broader contexts – for example in school assemblies, concerts, and sometimes in local gigs and concerts taking place in the community."

- *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 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 esta 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:

[...] 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. Seja qual for a forma escolhida para se relacionar com a música, as pessoas encontram variados sentidos na atividade musical que vão desde a identificação, o compartilhamento de situações sociais, o ingresso em atividades culturais, a vivência de momentos agradáveis, o desenvolvimento de capacidades pessoais, a aquisição de saberes e o exercer de poderes (CUNHA, 2013, p.361).

No desenrolar do projeto, observou-se que esta 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 por exemplo: 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. Esta 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.

#### **6.4.7 - 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 (2012) elaboraram uma tabela com as possíveis atitudes do tutor/professor para um melhor entendimento deste posicionamento:

<b>Definir a tarefa</b>
<b>Afastar</b>
<b>Observar</b>
<b>Diagnosticar</b>
<b>Orientar</b>
<b>Sugerir</b>
<b>Atuar como um modelo musical</b>
<b>Adotar a perspectiva dos alunos</b>
<b>Ajudar os alunos a alcançar os objetivos delimitados por eles</b>

**Tabela 8** - Sugestão de ações para o tutor/professor (GREEN; D'AMORE, 2012a, p.133).

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, 2012) 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. Este posicionamento justifica-se devido ao fato de que as práticas informais originam-se de atividades conduzidas pelos seus praticantes, sendo muitas destas 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 estas 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 na qual a figura do professor/instrutor ou não existe ou quando há alguém ensinando, o que, de uma forma geral, acontece inconscientemente?

Muitos professores ficam com muitas dúvidas durante as primeiras lições, incluindo às vezes, sentimentos de desespero e preocupação sobre como os alunos poderiam alcançar resultados válidos. No entanto, quando isso acontece, se os professores concedem aos alunos um pouco mais de tempo, na maioria das situações, os próprios alunos decidem que querem progredir. Isso pode ter um impacto muito maior do que se o professor tivesse interrompido a atividade ou tivesse feito uma intervenção e dado instruções os alunos para trabalhar. No domínio informal, é normal que os alunos piorem antes de melhorarem. Você pode se sentir ligeiramente redundante ou supérfluo às vezes, como se você não estivesse "ensinando" os alunos nada. No entanto, uma vez que os alunos começam a trabalhar com instrumentos, eles começam a precisar de auxílio e isso pode mudar

muito rapidamente. Você, inevitavelmente, então, será altamente requisitado, e capaz de compartilhar suas habilidades, conhecimentos e experiência com os alunos<sup>201</sup> (GREEN; D'AMORE, 2012a, p.134).

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. Este afastamento não propõe a ausência do professor, mas a presença dele para a consulta, quando necessário. Esta 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. Esta iniciativa levou os bolsistas a uma reflexão sobre como eles estavam conduzindo suas aulas e após algumas atividades, admitiram que esta 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.

---

<sup>201</sup> “Many teachers experience a number of doubts during the first few lessons, including at times feelings of despair and concern about how students could possibly achieve any worthwhile outcomes. However, when this happens, if teachers give the students a little more time, in most situations students themselves decide that they want to progress. This can have a far greater impact than if the teacher had either stopped the project or had intervened and instructed students to work. In the informal realm it is quite normal for learners to get worse before they get better. You may feel slightly redundant at times, and as if you’re not ‘teaching’ the students anything. However once students start working on instruments, they begin to need more help and this can all change quite quickly. You will inevitably then find yourself highly in demand, and able to share your skills, knowledge and experience with students.”

- *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 esta 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 a 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 este 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).

Essa aproximação entre professores e alunos foi fundamental para o bom andamento das atividades, e de forma particular favoreceu a postura do bolsista/professor se colocar na posição “de aluno” e assim aprender novas informações com seus aprendizes, como ressalta D’Amore:

Também é comum que os professores aprendam ao lado de seus alunos, especialmente quando trabalham com músicas com as quais os professores não estão necessariamente familiarizados. Essa disposição de se adaptar como aluno ao lado de seus alunos e de reagir aos desafios que a aprendizagem informal apresenta, muitas vezes é fundamental para desenvolver um bom relacionamento e um senso de confiança e respeito entre você e seus alunos<sup>202</sup> (GREEN; D’AMORE, 2012a, p.134).

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 deste momento para a reflexão do que está acontecendo e, conseqüentemente, para o aprendizado. Este bolsista teve que se esforçar para se posicionar de forma mais afastada com os alunos do projeto.

---

<sup>202</sup> “It is also common for teachers to learn alongside their students, especially when working on music with which teachers are not necessarily familiar. This willingness to adapt as a learner alongside your students, and to react to the challenges informal learning poses, is often key to developing a good relationship and a sense of trust and respect between yourself and your students.”

- *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 angustiado e “sobe mais meio tom acima...” risos... (Entrevista em 04/12/2014).

Através deste relato podemos perceber que a intenção do professor deste 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 desta reflexão, tentar encontrar outra forma de transpor sua dificuldade.

Nesta sessão foram mostradas as atividades práticas desenvolvidas na oficina de música do projeto PIBID na escola pública. Observamos detalhes e alguns pontos destacados pelos alunos e bolsistas, que de uma forma geral sugerem que as práticas musicais funcionaram como um estímulo ao interesse sobre o aprendizado de tópicos relacionados à teoria musical. Houve também um aproveitamento, por parte dos bolsistas, quando estes aprenderam com os colegas sobre a condução das dinâmicas em grupos, e também uma nova abordagem quando refletiram sobre um posicionamento mais afastado na aplicação das práticas informais de aprendizado musical.

## **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 estas 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 estas informações não possuem um detalhamento maior que evite dúvidas nos visitantes dos sites. Não foi objetivo desta pesquisa qualificar ou quantificar as informações oferecidas pelos sites Cifraclub ou Youtube, mas apontar para a utilização deste 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 foi visitada 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<sup>203</sup> (GREEN, 2008, p.10);

De acordo com os depoimentos, os alunos e bolsistas que aprenderam informalmente escolheram as músicas que gostariam de tocar. Estas músicas foram provenientes de diversas fontes<sup>204</sup> 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.Conexãomp3.com](http://www.Conexãomp3.com)), Palco Mp3 ([www.Palcomp3.com](http://www.Palcomp3.com)), Kafta (<http://www.krafta-musicas.cc/>), Mp3Skull (<https://mp3skulls.to/>)<sup>205</sup>, etc.

---

<sup>203</sup> “1 – Informal learning always starts with music which learners choose for themselves”.

<sup>204</sup> 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.

<sup>205</sup> Nomes dos sites citados nas respostas ao questionário dos alunos – item 2.2.2 Questionário 2.

Podemos acrescentar que durante a elaboração deste trabalho observou-se um crescimento da rede de *streaming*<sup>206</sup> 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 nestas plataformas. Nenhum aluno ou bolsista mencionou a utilização destes sites na busca por uma música desejada, mas o destaque é necessário devido a 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”<sup>207</sup> (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 um pessoa que está no estágio inicial de aprendizado, sendo necessária certa prática ou algumas “dicas” de pessoas próximas que já sabem este 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 Cd’s, 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, Wave, 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

---

<sup>206</sup> 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 online.” Como principais fontes podemos citar os sites [www.netflix.com.br](http://www.netflix.com.br) (vídeos). Fonte: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou-na-web.html> Acesso: 03/11/2017.

Dentre os sites mais populares que oferecem músicas podemos citar: Deezer ([www.deezer.com.br](http://www.deezer.com.br)); Spotify ([www.spotify.com.br](http://www.spotify.com.br)); Soundcloud (<https://soundcloud.com/>); Google play music (<https://play.google.com/music/listen?authuser>) Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/software/121251-pocket-9-melhores-apps-streaming-musica.htm> Acesso: 03/11/2017.

<sup>207</sup> “2 – The main method of skill-acquisition in the informal realm involves copying recordings by ear.”

pessoas tocando e/ou ensinando como tocar uma música, no formato de vídeo-aulas (GOHN, 2003).

No caso do Cifraclub a proposta do site é ensinar as pessoas a tocar as músicas desejadas, e para tanto o formato dos vídeos e das outras informações gráficas disponíveis são direcionadas para este fim. A possibilidade de se encontrar um vídeo explicativo de música preferida é muito grande, pois há um grande número de músicas oferecidas, e em sua maioria as mais conhecidas e populares.

O Youtube.com também foi mencionado como uma fonte de informações onde se pode encontrar videoaulas e vídeos postados por pessoas demonstrando como tocar uma música, um trecho ou algum tópico específico, como o ritmo a ser executado, seus acordes, solos, etc. (CAYARI, 2011; WALDRON, 2012). Neste site há a possibilidade de assinar uma página de algum músico e ter acesso a várias informações práticas e/ou técnicas sobre o instrumento.

Constatou-se que o aprendiz tende inicialmente a procurar estas informações em sites como o Cifraclub e o Youtube para começar a tocar e/ou tirar dúvidas sobre a execução da música. Da mesma forma como acontece nos sites que oferecem o serviço de *streaming* de músicas, apesar da oferta de vídeos e vídeo-aulas ser muito grande, há a possibilidade do aprendiz não encontrar nenhuma informação sobre uma música preferida ou dele por algum motivo não encontrar o vídeo que mostra as informações mais detalhadas, ou na maneira que ele poderá entender melhor.

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 deste 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 deste 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<sup>208</sup> (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). Esta interação pode ser entendida nas seguintes situações:

- 1) Desde uma simples observação de um vídeo postado no Youtube;
- 2) 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;
- 3) 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;
- 4) Até aulas através da conexão de vídeo como no Skype<sup>209</sup> (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.

Tanto os bolsistas quanto os alunos da oficina de música declararam que acessaram os sites Cifraclub e Youtube para buscar informações sobre como tocar a sua música preferida, mas não detalharam como foi este acesso, se somente

---

<sup>208</sup> “3 – Informal learning takes place alone as well as alongside friends, through self-directed learning, peer-learning and group learning.”

<sup>209</sup> <https://www.skype.com/pt-br/> Acesso em 05/11/2017.

assistiram aos vídeos ou s participaram de algum fórum ou blog para a solução de dúvidas. Nenhum deles mencionou a participação em alguma aula pela Internet.

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 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 e 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 Internet ampliou o acesso a uma grande quantidade de músicas disponibilizadas, 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<sup>210</sup> (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, estes 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

---

<sup>210</sup> “4 – Skills and knowledge tend to be assimilated in haphazard, idiosyncratic and holistic ways, starting with ‘whole’, ‘real-world’ pieces of music; 5 – [...] involve a deep integration of listening, performing, improvising and composing throughout the learning process, with emphasis on personal creativity.”

tem 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 esta 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). No primeiro capítulo, relato minha vivência pessoal de aprendizado musical e desenvolvimento das minhas pesquisas sobre os temas “aprendizado informal” e “práticas informais”, descrevendo situações que ilustram alguns momentos deste percurso. Esta trajetória me proporcionou uma posição adequada para dialogar e discorrer sobre o assunto sob dois pontos de vista:

1) De quem já experimentou as práticas informais como abordagem de aprendizado pessoal;

2) De quem pesquisou, observou e orientou estas práticas sendo executadas.

Neste capítulo ainda são apresentadas as justificativas e as principais questões de pesquisa.

O capítulo dois descreve a metodologia adotada neste estudo, seu planejamento, atividades, resultados e análises.

O capítulo três delimita o contexto da escola e o perfil dos participantes, pois tanto a realidade escolar (sua localização, estrutura física, equipamentos disponíveis e aspectos sócio/econômico-culturais) quanto às experiências musicais dos integrantes, anteriores ao projeto, foram importantes para delinear a condução das atividades desenvolvidas. A combinação de alguns bolsistas com perfil de aprendizado mais erudito com colegas de perfil mais popular trouxe vantagens para todos, pois puderam vislumbrar novas formas de exposição de determinados tópicos de ensino musical. No caso dos alunos, a combinação daqueles que já tocavam com os que estavam começando a aprender, propiciou um nível semelhante de interação, possibilitando a colaboração, a troca de informações, e conseqüentemente, um aprendizado.

No capítulo quatro, os conceitos dos termos aprendizagem formal, não formal e informal e práticas informais, foram delineados devido ao carácter fundamental destes para esta pesquisa e para o entendimento do texto. Houve também a definição dos termos “gosto” e “significado musical”, em decorrência da utilização de

um repertório escolhido pelos alunos, auxiliando e aproximando os bolsistas da realidade musical de cada um. Ao utilizar as músicas escolhidas pelos alunos, os bolsistas buscavam facilitar o entendimento dos tópicos abordados, conectando-os com o conteúdo presente nas referidas músicas. O Musical Futures foi destacado por ser uma referência na pesquisa, apoio e desenvolvimento de projetos musicais relacionados à aplicação da aprendizagem não formal e informal no contexto escolar Inglês.

O capítulo cinco abordou o aprendizado coletivo na oficina, e de forma mais específica, a aprendizagem não formal e colaborativa, identificadas no primeiro e segundo momentos. Foram destacadas as qualidades do aprendizado coletivo e colaborativo e constatou-se que ambos possuem características comuns, como por exemplo, a interação e troca de ideias entre os participantes e o aumento do interesse e motivação através da participação nas atividades. As duas abordagens podem ser consideradas complementares.

O capítulo seis tratou da descrição das atividades na aplicação das práticas informais na oficina de música. Não houve intenção de comparação entre o contexto inglês (GREEN, 2008) e a realidade da escola pública brasileira, mas podemos destacar alguns detalhes:

O modelo inglês foi aplicado em escolas que possuíam música no currículo, em aulas e turmas regulares, uma vez por semana, tendo um professor como orientador. As salas destinadas às atividades eram equipadas com vários instrumentos para livre escolha dos alunos.

Já na oficina de música do Projeto, as aulas eram semanais, com três horas de duração cada, no contra turno escolar e não faziam parte do currículo regular. Havia cinco bolsistas do Curso de Licenciatura em Música da UEMG atuando como orientadores, e a frequência dos alunos era espontânea e oscilante. A escola disponibilizava alguns instrumentos de percussão, somando-se àqueles que os participantes conseguiam trazer de casa, ficando a oferta de instrumentos desta forma limitada.

A tecnologia foi destacada nesta sessão por ter sido mencionada como uma fonte de informações musicais por praticamente todos os participantes. Quando eles querem aprender alguma música recorrem à internet buscando ajuda. Os sites de busca mais citados foram o Cifraclub e o Youtube, que oferecem fácil acesso e

ofertam uma grande quantidade de informações relacionadas à música, de forma geral, e ao aprendizado, de maneira mais específica, sendo possivelmente estas as principais razões da grande popularidade dos mesmos.

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. Esta 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) procurou-se outras ações para preenchimento deste período, visto que qualquer prática executada durante este 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 este fato desestimulou alguns alunos a continuar na oficina.

As atividades seguintes foram as aulas de instrumentos e a prática em grupo. 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 este 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, 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 neste sentido foi de extrema importância, pois proporcionou o exercício da aprendizagem colaborativa tanto entre bolsistas quanto entre bolsistas e alunos e 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 solucionar alguma dúvida. Mesmo diante desta dificuldade, este exercício mostrou-se efetivo para aprendizagem e aprimoramento da audição. Os participantes que já haviam praticado anteriormente esta 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 este 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 desta 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, esta 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 nestes 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 destes 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 deste 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 estas 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, como 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 esta tecnologia, e sempre podem trazer novidades.

## **7.1 - Futuras pesquisas**

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.

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 PIBID conta com a participação de um professor da escola pública como supervisor do projeto. Ele tem a incumbência de dar suporte aos bolsistas e ser o interlocutor entre a escola e o projeto. Uma das limitações desta pesquisa foi que não houve espaço suficiente neste trabalho para dar voz a este representante, para que o ponto de vista da escola fosse considerado. Através de novas pesquisas em contextos semelhantes poderemos ouvir este representante e assim ter uma ideia da recepção e do andamento destes projetos sob o olhar da escola, seus pontos fortes e fracos e possíveis maneiras de aprimoramento.

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

No caso desta pesquisa, dos sete estágios sugeridos por Green (2008), não foi possível a aplicação das etapas seis e sete, relacionadas ao repertório erudito, por questões de tempo. Novas pesquisas são necessárias na tentativa de replicar

todas as etapas sugeridas pela autora em uma escola pública, para que possamos alinhar as propostas da aplicação destas práticas com as realidades das escolas brasileiras.

Outro tópico que merece destaque é a tecnologia que está presente no nosso dia-a-dia. Cada vez mais estamos utilizando recursos provenientes da internet juntamente com dispositivos eletrônicos. Como podemos agregar a tecnologia os vários dispositivos eletrônicos e de forma particular, o telefone celular, nas 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?

## **7.2 - Contribuições**

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 estes recursos tecnológicos.

As características originais das práticas informais estiveram em sua maioria presentes nas atividades da oficina. A inserção desta 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 manteve-se as demais características destas 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 esta abordagem como um agente de incentivo da própria prática. Conseqüentemente 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. 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.

## Bibliografia

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da Abem**, n. 5, p. 13–20, 2000.

ARROYO, Margarete. **Jovens e músicas: Um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARBA, Fernando. **Curso Intensivo de Música Corporal**. Disponível em: <<http://barbatuques.com.br/pt/?p=1281#more-1281>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 5<sup>a</sup> ed. Boston: Pearson Education Inc. 2007.

BRANDÃO, Helena. M. N. **Introdução à análise do discurso**. 2<sup>a</sup> 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: 6 mar. 2016.

CONDE, Cecília; NEVES, José, M. Música e educação não-formal. **Pesquisa e música**, v. 1, n. 1, p. 41–53, 1984.

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.

COSTA, Gisele. M. M. **As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens: Consumo, tendências e comportamentos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. 271 p.

COSTA, Rodrigo. H. **Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3, 2014. **Anais...**Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação/Unirio, 2014.

COUTO, Ana. C. N. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do

repertório popular: Aprendizagem através de práticas híbridas. **Per Musi**, v. 28, p. 231–238, 2013.

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 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](http://www.musicalfutures.org.uk)>

FEICHAS, Heloísa F. B. **Formal and informal music learning in Brazilian higher education**. Doctoral Thesis. Institute of Education. University of London. 2006.

FEICHAS, Heloísa. 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, Heloísa. 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.

FEICHAS, Heloísa F. B.; WELLS, Robert. Connect Project in Brazil. In: RENSHAW, P. (Ed.). **Engaged Passions: Seachers for quality in community contexts**. Delft: Eburon. 2010. p. 185–193.

FERNANDES, José. N. **Oficinas de música no Brasil. História e metodologia**. 2ª Ed. ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15, 2010. **Anais...**Belo Horizonte: 2010.

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. Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. **Music Education Research**, v. 7, n. 3, p. 279–287, 2005.

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.

FONTEERRADA, Marisa. T. DE O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo. UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília. C. Riffs forever: O rock na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v.4, n. 4, pgs. 70-85, 2012.

FRANÇA, Cristiane S. **As Licenciaturas da UEMG e a educação básica: construindo saberes e práticas docentes**. Disponível em: <<http://pibid.uemg.br/projeto-institucional.php>>. Acesso em: 4 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1968. 47<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1970. 35<sup>a</sup> 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**. 2<sup>a</sup> Edição ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 64–89.

GEORGII-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.

GERAIS, Governo. E. de M. **Manual do Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária (NEEC)**. Secretaria do Estado da Educação/MG, 1988.

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. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da Abem**, v. 4, p. 25–35, 1996.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares. **Música, Psicologia e Educação**, p. 64–79, 2000.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education**. London: Ashgate Publishing, Ltd., 2001.

GREEN, Lucy. **Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom**. Professional Lecture. Ed. Institute of Education. London. 2005.

GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. Hampshire - England: Ashgate Publishing Limited, 2008.

GREEN, Lucy. **Hear, Listen, Play! How to free your students' aural, improvisation and performance skills**. New York: Oxford University Press, 2014a.

GREEN, Lucy. **Music education as critical theory and practice - selected essays - Ashgate contemporary thinkers on critical musicology**. Surrey: Ashgate Publishing Limited, 2014b.

GREEN, Lucy; D'AMORE, Abigail. Implementing Informal Learning. In: D'AMORE, 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; D'AMORE, Abigail. In at the Deep End. In: D'AMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012b. p. 144–148. Disponível em: <www.musicalfutures.org.uk>

GREEN, Lucy; WALMSLEY, Abigail. **Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3**. Ed. Musical Futures. London. 2006.

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.; LACORTE, Simone. Aprendizagem informal na educação musical formal”: avaliação do projeto na perspectiva dos estudantes de uma escola pública de ensino médio de Brasília. CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010.

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.

HENNION, Antoine. Pragmática do Gosto. **Desigualdade & Diversidade**, v. 8, p. 253–277, 2011.

HENTSCHKE, Liane. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, p. 85–104, 2009.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Musicianship and music education in Brazil: A brief perspective. In: LEONG, S. (Ed.). **Musicianship in the 21st Century: Issues, Trends & Possibilities**. Australian Music Centre, 2003. p. 102–112.

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](http://act.maydaygroup.org/articles/Johansen13_1.pdf)>.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. 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: Editora UFMG, 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. DE. **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**. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/4shared.html>>. Acesso em: 1 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.

MONEREO, Carles; GISBERT, David. D. **Procedimentos para a aprendizagem**

**cooperativa**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

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.

PRICE, David. Non-formal Teaching and Musical Futures. In: D'AMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 44–46. Disponível em: <[www.musicalfutures.org.uk](http://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, Ana. C. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C (L) A (S) P**. Dissertação de Mestrado. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. 235 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.uemg.br/seminarios/seminario18/resumo/Projeto\\_792.pdf](http://www.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, R. 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.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1992. 399 p.

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.

SOUZA, Jusamara. et al. Práticas de Aprendizagem Musical em Três Bandas de Rock. **Per Musi**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. v. 7, p. 68–75, 2003.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2011.

STEBBINS, Robert. A. Educação para a Autorrealização: processo e contexto. **Educação e realidade**. Porto Alegre. Ed. UFRGS., vol. 41, n. 3, p.873-887. 2016.

STERNE, Tom. **Diferenças entre gênero e estilo no mundo musical**. Disponível em: <[http://www.ehow.com.br/diferencas-entre-genero-estilo-mundo-musical-info\\_3314/](http://www.ehow.com.br/diferencas-entre-genero-estilo-mundo-musical-info_3314/)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

STOLL, David. Guide to Songwriting. In: D'AMORE, Abigail (Org.). . **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London: Musical Futures, 2012. p. 101–115. Disponível em: <[www.musicalfutures.org.uk](http://www.musicalfutures.org.uk)>

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.

VÄKEVÄ, 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.

VIANA, Crislany; MARIA, Cristiane; ALMEIDA, Galdino. **A Educação Musical inclusiva na escola de educação básica: o que o professor de música precisa saber?** Campina Grande/PB: Editora Realize, 2016. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA3\\_ID3615\\_12102016224831.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID3615_12102016224831.pdf)>.

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.

WOODY, Robert. H. Playing by ear: Foundation or frill? **Music Educators Journal**, v. 99, n. 2, p. 82–88, 2012.

WRIGHT, R. Gender and achievement in music education: the view from the classroom. **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 3, p. 275–292, 2001.

WRIGHT, Ruth. **Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education**. Music Education as Liberatory Education. **Anais...**Bologna: Internatinal Society of Music Education - ISME, 2008a.

WRIGHT, Ruth. Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. **Music Education Research**, v. 10, n. 3, p. 389–402, 2008b.

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

## **Apêndices**

### **Apêndice A - Mapeamento 2 – Categorias (em negrito) e subcategorias:**

#### **1 – Aprendizado do instrumento (anterior ao PIBID)**

- 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

#### **2 – Oficina:**

##### **2.1 – Dinâmicas - 1ª parte da oficina**

- Aprendizado;
- Contribui ou desperta o interesse pelo aprendizado – Motivação;
- Opiniões: divertidas, descontração;
- Interação com os colegas;
- Vivências

##### **2.2 – Aula de instrumentos - 2ª parte**

- Prática no instrumento – aprimoramento
- Aprendizado;
- Compartilhamento e interação com os colegas;
- Motivação;

##### **2.3 – Prática em grupo - 3ª parte**

- Tocar em grupo/trabalhar em grupo;
- Conhecer pessoas novas;
- Aprendizado;
- Avaliação, auto-avaliação

##### **2.3.1 - Atividade de “Tirar músicas de ouvido”**

- Dificuldades;
- Tipos/estilos de músicas;
- Auxílio de pessoas próximas e/ou um professor;
- Interesse/motivação;

##### **2.3.2 - Atividade de composição**

- Relatos de experiências anteriores;
- Concepções sobre música, instrumentos;
- Estímulo/Motivação;
- Aprendizado;
- Interação;

## **2.4 – Apresentações**

- Perder a timidez ou medo de palco;
- Atitudes/Preparação;
- Interação;
- Estrutura;
- Estímulo/Motivação

## **3 - PIBID – Opiniões**

- Duração do projeto;
- Opiniões sobre os professores/estrutura do projeto;
- Estímulo/Motivação
- Interação com os colegas;
- Consequências;
- Interação com os colegas – motivação/estímulo;
- Perder a vergonha;

## **Apêndice B - Roteiro de entrevistas alunos E.E.P.H.R – Novembro/2014**

### **Introdução (breve comentário sobre a estrutura e proposta da entrevista e seus objetivos)**

- 1 – Qual o seu nome?
- 2 - Qual o “nome de fantasia” (ou apelido) que você gostaria de usar?
- 3 – Qual a sua idade?
- 4 – Qual bairro você mora?
- 5 – Você toca algum instrumento?
- 6 – Qual?
- 7 – Onde e como você aprendeu?
- 8 – Você já teve alguma aula de música?

### **Oficina de música**

A oficina de música foi dividida em três momentos.

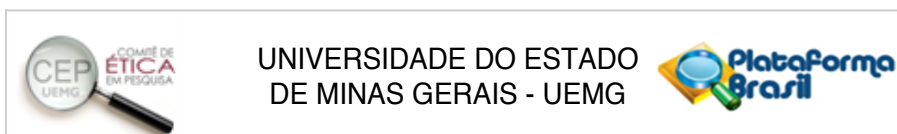
- 1 - Qual a sua opinião sobre a 1ª parte – as dinâmicas em grupo?
- 2 - Qual a sua opinião sobre a 2ª parte – as aulas e práticas com instrumento?
- 3 - Qual a sua opinião sobre a 3ª parte – tocar em grupo?
- 4 – Você já teve alguma experiência em tirar músicas de ouvido? Se sim, como foi esta experiência?
- 5 – Qual a sua opinião sobre esta atividade?
- 6 - Você já teve alguma experiência em compor alguma música ou trecho musical? Se sim, como foi esta experiência?
- 7 - Qual a sua opinião sobre esta atividade?

### **PIBID**

- 1 – O que você gostou no projeto PIBID deste ano?
- 2 – O que você não gostou no projeto PIBID deste ano?
- 3 – Dê sugestões;

## Anexos

### Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino musical em uma escola pública em Belo Horizonte/MG

**Pesquisador:** Heloisa Faria Braga Feichas

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36181614.9.3001.5525

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Minas Gerais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 924.498

**Data da Relatoria:** 14/12/2014

#### Apresentação do Projeto:

O projeto propõe a realização de um estudo acerca das adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino. O pesquisador pretende conhecer a articulação destes processos, seus procedimentos e suas inter-relações, visando auxiliar a atuação dos professores e enriquecer o ensino musical de uma maneira geral.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário a verificação da adaptação e da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical como recursos adicionais ao estímulo à prática musical e possivelmente ao ensino, em um ambiente de uma escola pública na cidade de Belo Horizonte.

Como objetivo secundário o estudo pretende verificar se práticas informais seriam úteis em salas de aula sem nenhum equipamento para o ensino musical, se práticas informais podem ser desenvolvidas em qualquer faixa etária e se há alguma utilidade no emprego de conteúdos musicais em um formato de ensino que privilegie as práticas informais como meio principal.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O estudo proposto não apresenta riscos éticos iminentes. Como benefício, podemos afirmar que os resultados da análise poderá contribuir para que o campo da educação musical consolide

**Endereço:** Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves  
**Bairro:** Serra Verde **CEP:** 31.630-900  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 924.498

práticas de ensino de música mais adequadas à realidade das escolas de educação básica, sobretudo públicas, onde, muitas vezes, a ausência de materiais e espaços de ensino e aprendizagem adequados pode ser um dificultador da implementação da música como um conteúdo curricular.

Assim, apenas ressaltamos que a pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa participante e, enquanto tal pode envolver algum risco de vieses de análise do pesquisador. Os pesquisadores devem se ater a isso quando da análise de dados e da elaboração dos relatórios de pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta de pesquisa em questão já foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por isso alguns aspectos não puderam ser analisados seguindo os mesmos critérios adotados comumente pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especificamente quanto ao cronograma, ressaltamos que as informações apresentadas pelos pesquisadores apontam para uma pesquisa que já está em andamento. Acreditamos que o encaminhamento ao CEP/UEMG, para análise, se deve ao fato de esta instituição ser mencionada como a conexão estabelecida entre pesquisadores e lócus de realização da coleta de dados.

Como mencionado no item relativo aos benefícios, a pesquisa pode contribuir para o enfrentamento de uma das maiores dificuldades da implementação do ensino de música em escolas regulares de educação básica. O campo da educação musical que, no Brasil, se voltou por várias décadas para os aspectos do ensino em contextos especializados, ou seja, com infraestrutura adequada, tem aqui a possibilidade da reinvenção a partir de outros parâmetros.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão devida e corretamente preenchidos.

**Recomendações:**

Como mencionado na avaliação de riscos e benefícios, alertamos aos pesquisadores quanto ao cuidado na análise de dados, a fim de evitar vieses de análise e o comprometimento da pesquisa como um todo, o que poderia gerar um problema ético.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem inadequações ou pendências no projeto.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves  
**Bairro:** Serra Verde **CEP:** 31.630-900  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br

Página 02 de 03



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 924.498

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELO HORIZONTE, 20 de Dezembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Edson José Carpintero Rezende**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves  
**Bairro:** Serra Verde **CEP:** 31.630-900  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep@uemg.br

