

Fernando Macedo Rodrigues

**Tocar Violão: Um estudo qualitativo sobre os processos de
aprendizagem dos participantes do Projeto Arena da
Cultura.**

**Escola de Música
Universidade Federal de Minas Gerais
Maio 2007**

Fernando Macedo Rodrigues

**TOCAR VIOLÃO: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE OS
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES
DO PROJETO ARENA DA CULTURA**

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

Linha de Pesquisa: Estudo das Práticas Musicais

Orientador: Profa. Dra. Walênia Marília Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

**Escola de Música
Universidade Federal de Minas Gerais
Maio 2007**

RESUMO

Esta pesquisa buscou aprofundar os estudos sobre os procedimentos utilizados pelos participantes do Projeto Arena da Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte ao começar a tocar os instrumentos violão e guitarra. Estes alunos, embora admitindo que nunca freqüentaram aulas de instrumento ou qualquer contato com algum professor, já participavam de atividades musicais nas suas comunidades. Então, como eles aprenderam a tocar? Nesta pesquisa, foi utilizado o método qualitativo ou naturalístico, juntamente com o auxílio das técnicas etnográficas de coletas de dados, tais como questionários, entrevistas e observação do universo destes alunos. A partir dos relatos e sob a perspectiva das histórias de vida dos entrevistados são identificados os procedimentos por eles adotados em suas aprendizagens de violão. A proximidade de familiares e/ou seus pares que já tocam, influenciaram na escolha e no desenvolvimento do aprendizado no instrumento. Como recursos adicionais desta aprendizagem, destacaram-se a utilização da linguagem de cifras presentes em revistas e nas músicas através da internet; de fitas de vídeo cassete e a utilização do processo de “tirar músicas de ouvido”. Dentre as principais conclusões, destacamos que os entrevistados foram ensinados por pessoas de seu convívio que tocam violão e através da utilização dos recursos de aprendizagem descritos, aprimoraram sua percepção musical proporcionando o desenvolvimento em sua aprendizagem no violão.

ABSTRACT

This research aimed to study the procedures used by the participants of the Project "Arena da Cultura" of the City hall of Belo Horizonte when beginning to play the acoustic and electric guitar. These students, although admitting that they never had instrument classes or any contact with some teacher, actively participated in musical gatherings in their communities. Then, how did they learn to play? In this research, it was used the qualitative or naturalistic method together with the aid of the ethnographic techniques of data collections as, questionnaires, interviews and observation of the students' universe. Starting from the reports and under the perspective of the interviewees' life histories I identified the procedures adopted in their guitar learning. The proximity with relatives and peers that play guitar influenced their choice and development of the learning in the instrument. Additional resources of this learning stood out: the use of the language of chords from guitar magazines and in the music from the internet, as well as the use of video-tapes and "playing by ear". The main conclusions were that the interviewees were taught by people of their relatives and friends that played the guitar and by the learning resources described, there were an improvement in their musical perception and a development in their guitar learning.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	1
2 – METODOLOGIA	8
2.1 - Coleta de dados	9
2.1.1 - Observação	10
2.1.2 - Questionário	10
2.1.3 - Entrevistas	12
2.1.4 - Documentos	14
2.2 - Análise	19
2.3 - Validade	21
2.4 - Aspectos Éticos	22
3 – PROJETO ARENA DA CULTURA	23
3.1 - Breve histórico e objetivos	23
3.2 - Estrutura	23
3.3 - Minha participação no Projeto Arena 2006	25
3.3.1 - Processo seletivo dos participantes do Projeto Arena 2006	26
3.3.2 - Perfil dos alunos do projeto	28
4 – OS PARTICIPANTES DO ESTUDO	32
4.1 - A escolha do violão	33
4.2 - Violão: Instrumento acessível	38
4.3 - O Violão e outros instrumentos	39
4.4 - A prática no violão	41
5 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM IDENTIFICADOS.....	46
5.1 - Início do processo de aprendizagem	46

5.2 - A presença da família	47
5.3 - Amigos e colegas	51
5.4 - Gosto musical dos entrevistados	56
5.5 - Influências recebidas	61
5.6 - Dificuldades percebidas no início da aprendizagem no violão	65
Acordes e Pestana	65
Ritmos com a mão direita	69
6 – RECURSOS UTILIZADOS NA APRENDIZAGEM	73
6.1 - Revistas com cifras	73
6.2 - Músicas cifradas obtidas na internet	75
6.3 - Fitas de Vídeo-cassete	78
6.4 - A proximidade de familiares e de pares na aprendizagem	79
6.5 - Grupos e bandas	82
6.5 - Tirando Músicas de Ouvido	84
Audição como referência: tocando e comparando	86
Simplificação na substituição dos acordes desconhecidos	87
Buscando sonoridades: nota, <i>power chord</i> , acorde maior ou menor	89
Tirando músicas com acordes já conhecidos	91
Elegendo trechos de uma música a serem tirados	92
CONCLUSÃO	95
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	105
ANEXO 2 – FOLDER DIVULGAÇÃO DO PROJETO ARENA 2006	106
ANEXO 3 – TABELA - PERFIL DOS ENTREVISTADOS	109

ANEXO 4 – TABELA - PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS/MATERIAIS UTILIZADOS PELOS ENTREVISTADOS	110
---	-----

1 - INTRODUÇÃO

O violão é um dos instrumentos musicais mais populares no Brasil. Sua presença pode ser notada em shows, concertos, nas reuniões de amigos, nas escolas e nos mais diversos lugares. Devido em grande parte à sua popularidade, muitas pessoas escolhem o violão com a intenção de começar a aprender a tocar um instrumento. A aprendizagem do violão pode ser observada em vários níveis de ensino em aulas particulares de instrumento, nas escolas de música em aulas individuais ou em grupo, e fora do ambiente escolar. O presente estudo teve origem na busca pelo entendimento dos processos de aprendizagem de violão fora do contexto escolar, sobre quais os procedimentos e escolhas adotados por uma pessoa que começa a tocar violão sem ter freqüentado aulas de instrumento.

Em 2002, fui convidado para realizar um Workshop de guitarra no projeto Arena da Cultura em Belo Horizonte. O Arena era um projeto gratuito que oferecia uma oportunidade para um aprimoramento musical. Neste primeiro contato, pude perceber que os principais objetivos do projeto era formação, aprimoramento, capacitação dos alunos e descentralização do ensino musical, tornando-o acessível para a maioria das pessoas que geralmente não têm condições financeiras de freqüentar uma escola de música. Através dos relatos dos alunos participantes, pude observar que em sua maioria, eles já tocavam seus instrumentos nas atividades presentes em suas comunidades e muitos deles nunca tinham freqüentado aulas de música.

Através da constatação da prática musical destes alunos, atentei para a possibilidade de pesquisar os procedimentos usados por estas pessoas para adquirir conhecimento musical. Esta pesquisa originou uma monografia¹ por mim defendida na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2004, onde ficou evidenciada a possibilidade de um estudo mais abrangente a respeito do assunto.

¹ RODRIGUES, Fernando M. *Uma abordagem diferenciada da Iniciação Musical: processos de aprendizagem de violão e guitarra em contextos de transmissão musical não-formais. 2004.* Monografia (Especialização em Didática Musical) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Em 2006 fui convidado a participar novamente do projeto. Este convite proporcionou uma proximidade com um maior número de alunos participantes, o que contribuiu sobremaneira para que a amostra desta pesquisa ficasse numericamente mais significativa que o trabalho anterior.

Esta nova oportunidade de ter acesso à uma amostra com características semelhantes ao grupo pesquisado na monografia citada, reforçou o desejo de uma pesquisa mais aprofundada a respeito dos procedimentos de aquisição de conhecimento musical utilizados por estes aprendizes.

O objetivo maior na persistência do tema é obter esclarecimentos que possam ser agregados aos estudos já existentes sobre a aprendizagem de violão desenvolvida exclusivamente fora do ambiente escolar de ensino musical.

Historicamente este tema vem despertando o interesse de vários estudiosos e/ou educadores musicais como: Corrêa (2000); Libaneo (2000); Green (2001); Gohn (2003); Willie (2003); Rodrigues (2004); Feichas (2006). Paralelamente faz-se necessário atentar para a utilização de alguns conceitos referentes ao aprendizado fora dos contextos tradicionais de ensino musical, os quais descrevemos a seguir.

Educação musical formal, não-formal e informal

Podemos destacar várias expressões, utilizadas por alguns autores, para nomear a aprendizagem de violão sem que o aprendiz tenha freqüentado aulas específicas de instrumento. Corrêa (2000) faz um levantamento de conceitos como: autoformação desenvolvido por autores como Dumazier (1994), Meirieu (1998), Pineau (1999); aprendizagem autodirigida (CARRÉ *apud* PINEAU, 1999; LONG, 1995; KRESZOCK,1995); autodidata e autodidaxia (CANDY, 1995; DUMAZIER, 1999) e privilegia o conceito de auto-aprendizagem “...para descrever situações pedagógicas em que o adolescente aprende fora da escola, sendo ele próprio o responsável pelo seu processo formativo” (CORRÊA 2000, p.20).

Em seu livro intitulado “Auto-aprendizagem Musical – alternativas tecnológicas”, Gohn (2003) realizou um estudo sobre a utilização de tecnologias nos processos de auto-aprendizagem da música, em especial de instrumentos de percussão. Embora a tecnologia tenha sido o foco principal no seu trabalho, Gohn (2003) desenvolve conceitos relacionados ao mesmo tipo de aprendizagem. Para o autor a maioria das formas de auto-aprendizagem “usualmente participam de sistemas não formais, ou informais de estudo de música existentes fora dos estudos formais que ocorrem em escolas e instituições” (GOHN, 2003, p.24). Ele define educação não-formal como sendo os “processos de ensino e aprendizagem que têm sua origem a partir da experiência prática e que usualmente não são codificados em sistemas curriculares oficializados” (GOHN, 2003, p.18).

Por educação informal o autor define como sendo “aquela que se aprende espontaneamente por meio da socialização cotidiana na família, no clube, nas igrejas, na própria convivência nas escolas” (GOHN, 2003, p.18). O autor ainda destaca que na educação não-formal há uma “intencionalidade na ação: os indivíduos querem e decidem aprender sobre um assunto (no caso em questão, a música)” (GOHN 2003, p.18).

Em seu livro² Lucy Green (2001) entrevista quatorze músicos profissionais e semi-profissionais que tocam música popular, com idades variando entre 15 à 50 anos. Neste trabalho a autora objetivou:

Examinar a natureza das práticas de aprendizagem informais de músicos populares, suas atitudes e valores; considerar a extensão destas mudanças durante os últimos quarenta anos do século XX; compreender as experiências destes músicos na educação musical formal e se estas experiências mudaram no mesmo espaço de tempo; e finalmente, explorar algumas possibilidades que as práticas informais de aprendizado de música popular podem oferecer a educação musical formal (GREEN 2001, p.7)³.

Para a expressão 'educação de música formal' a autora se refere às práticas de ensino dos professores de instrumentos e/ou em salas de aula, usadas na educação e treinamento musicais. A autora leva em conta as experiências de aprendizado de alunos e estudantes e da pedagogia utilizada

² GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn, Aldershot: Ashgate, 2001.

³ A tradução dos trechos em língua estrangeira é de responsabilidade do autor.

para educá-los ou treiná-los num cenário educacional formal. Faz ainda uma distinção entre os termos práticas e métodos em relação à educação formal.

O termo 'práticas', em relação a educação formal, denota uma gama extensiva que inclui novamente exercícios conscientes e inconscientes, planejadas e não planejadas. O termo 'métodos', como em 'métodos de ensino', se refere às atividades específicas, conscientes, focalizadas ou objetivadas, projetadas para induzir a uma aprendizagem musical.

Green (2001) entende 'aprendizado musical informal', como uma variedade de enfoques na aquisição de habilidades musicais e conhecimentos fora do cenário educacional formal.

A autora faz referência ao aprendizado informal de música como um conjunto de 'práticas', em lugar de 'métodos'. Isso porque, o conceito de 'métodos' sugere compromisso consciente, focalizado e objetivado. Já 'práticas' tramita no conceito de que existe uma liberdade com o grau de compromisso consciente, focalizado e objetivado.

As práticas de aprendizagem informais de música de acordo com a autora podem ser conscientes e inconscientes. Elas compreendem: o aprendizado não intencional de experiências através da enculturação no ambiente musical; a aprendizagem por interação com outras pessoas como pares, familiares ou músicos que não estão agindo no papel de professores formais; desenvolvendo métodos de aprendizagem independentes com técnicas obtidas através do seu próprio aprendizado (GREEN 2001, p.16).

Feichas (2006) em sua tese de doutorado, elabora um estudo exploratório das diferenças e semelhanças nas atitudes, valores, convicções e comportamentos dos estudantes de música da Escola de Música da Universidade Federal de Rio de Janeiro. A autora faz uma distinção por meio das experiências adquiridas pelos estudantes dividindo-os em três categorias:

Aqueles que adquiriram as suas habilidades e conhecimentos principalmente por experiências de aprendizagem informais; aqueles que experimentaram somente o treinamento em música erudita; e aqueles cujas experiências contêm um equilíbrio de treinamento clássico e aprendizagem informal (FEICHAS, 2006, p.1).

A autora se concentra nos conceitos de aprendizagem formal e informal. Na delimitação do processo de aprendizagem informal, Feichas

(2006) associa esta aprendizagem com a maneira como o indivíduo é musicalmente socializado inicialmente em casa e/ou entre seus pares, colegas e amigos. Nesta prática, estas pessoas adquirem conhecimento musical pelo desenvolvimento das habilidades auditivas e motoras, juntamente com a memória, aprendendo as músicas “de ouvido”, imitando músicas gravadas ou simplesmente tocando e cantando com outros músicos ou mesmo acompanhando o áudio do aparelho de som. Eles tocam lendo cifras de acordes em songbooks, memorizando acordes e assim aprendendo um pouco de harmonia em um processo autodidata que muitas vezes conta com a ajuda de pessoas que são mais experientes.

Como consequência desse processo, a autora destaca que o “conhecimento auditivo é o aspecto mais importante do processo de aprendizagem em música informal” (FEICHAS, 2006, p.84).

Libaneo (2007), em seu livro, enfatiza a intencionalidade de aprender música das pessoas como fator de diferença entre as modalidades de educação. Como educação intencional, o autor separa as modalidades em: educação formal que seria “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico” (LIBÂNEO, 2007, p.88); e educação não-formal que seria “aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas ou sistematizadas onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas” (LIBÂNEO, 2007, p.89).

Como não-intencional Libâneo (2007) destaca o termo educação informal, onde

considera mais adequado para indicar uma modalidade de educação que resulta do “clima” onde os indivíduos vivem, em que faz parte de tudo o que está imbuído na vida grupal e individual. São relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente. (LIBÂNEO, 2007, p.90)

Willie (2003), em sua dissertação de mestrado, realiza três estudos de caso com a finalidade de “investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola” (WILLIE, 2003, p.2). A autora faz um levantamento das definições dos termos: experiências formais,

não-formais e informais com base no estudo de vários autores adotando os conceitos de Libâneo (2007) em sua pesquisa. Wille (2003) ressalta que essas modalidades não são excludentes sendo que a educação informal

...perpassaria as modalidades de educação formal e não-formal, pois o contexto da vida social, política e econômica bem como a família e a rua, também produzem efeitos educativos sem constituírem instâncias claramente institucionalizadas (WILLIE, 2003, p.26).

Feichas (2006) discute estas várias interpretações dos termos aprendizagem formal, informal e não-formal, e de acordo com ela, não há uma uniformidade quanto à definição destes conceitos. Há uma tendência em associar aprendizagem formal ao ensino sistematizado que ocorre em escolas e instituições de ensino musical (GREEN, 2001; GOHN, 2003; WILLE, 2003; FEICHAS, 2006). Por aprendizado não-formal e informal podemos destacar a atitude intencional (não-formal) ou não intencional (informal), por parte do aprendiz na busca pelo seu aprendizado, como um fator diferencial na definição destes termos (GOHN, 2003; LIBANEO, 2007).

No âmbito desta pesquisa, serão adotados os conceitos de educação formal, não-formal e informal desenvolvidos por Libaneo (2007).

Essa dissertação foi dividida em seis capítulos onde são descritos o desenvolvimento da pesquisa sobre os processos de aprendizagens dos participantes do projeto Arena da Cultura.

No capítulo 2 será tratada a metodologia utilizada nessa pesquisa qualitativa, que baseou-se principalmente na história de vida dos participantes. Técnicas etnográficas também foram utilizadas para a coleta de dados e para a seleção da amostra dos participantes dessa pesquisa. Com os dados obtidos foi possível delimitar as categorias de análise e assim descrever os processos de aprendizagem utilizados pelos entrevistados.

No capítulo 3 descreve-se um breve histórico do projeto Arena da Cultura, sua origem, objetivos e estrutura. A intenção é delinear o projeto de uma maneira geral, seus cursos e oficinas em 2006.

O capítulo 4 enfatiza a descrição do perfil dos participantes da pesquisa. Seus procedimentos, influências e opções acerca da escolha do violão como instrumento de aprendizagem. Além de relatarem sobre o primeiro

contato com o violão, o tempo e a frequência que praticavam este instrumento durante o início do seu aprendizado.

No capítulo 5 identifica-se os processos de aprendizagem a partir dos relatos dos entrevistados. A influência e apoio familiar e a proximidade com seus pares no desenvolvimento das suas preferências musicais e na aprendizagem do violão. São descritas as principais dificuldades relatadas pelos participantes no início desta aprendizagem, como troca de acordes, acordes com pestana e elaboração de ritmos com a mão direita.

No capítulo 6 são descritos os recursos e materiais utilizados nesse tipo de aprendizagem. As cifras apresentadas em revistas ou em sites da internet, as fitas de vídeo-cassete e a presença de pessoas mostrando como tocar, são alguns dos materiais utilizados pelos participantes no seu processo de aprendizagem. Com base nesses relatos, descrevo cinco procedimentos distintos do processo de aprender a tocar músicas “de ouvido”.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Para observar e compreender os processos e materiais utilizados para a aquisição de conhecimento prático nos instrumentos violão e guitarra foi necessário uma grande aproximação com os participantes do Projeto Arena 2006. Essa proximidade conduz o processo de investigação para um estudo naturalístico ou qualitativo do objeto a ser estudado.

Segundo Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa ou naturalística “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 e ANDRÉ, 1986, p.13).

Bogdan e Blikem (1994) chamam a atenção sobre uma característica importante nesse tipo de estudo, onde os investigadores qualitativos estão sempre questionando os sujeitos da investigação. Essa postura tem como objetivo “perceber aquilo que estes sujeitos experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN e BLIKEM, 1994, p. 51).

Essa pesquisa naturalística desenvolveu-se com o auxílio das técnicas etnográficas de coletas de dados como: observação, questionários, entrevistas e análise documental. Foram efetuadas entrevistas com uma amostra dos participantes do projeto previamente selecionada por meio de questionários. Assim, foi possível observar com os próprios relatos, os procedimentos utilizados pelos participantes desta pesquisa no seu aprendizado musical. Silva (1995) cita Queiroz (1988) que define as histórias de vida como sendo

O relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Porém o

relato em si mesmo contém o que o informante houve por bem oferecer, para dar idéia do que foi sua vida e do que ele mesmo é. (QUEIROZ, 1988 *apud* SILVA, 1995, p.50)

Em concordância com Silva, as histórias de vida “constituem aspectos específicos de cada um dos entrevistados, refletindo suas atitudes em relação aos significados que atribuem à música, e como chegaram à necessidade ou à procura pela aprendizagem musical” (SILVA, 1995, p.50).

2.1 - Coleta de dados

Para efetuar a coleta de dados foram utilizadas técnicas etnográficas de pesquisa como:

- a) observação participante;
- b) questionários;
- c) entrevistas;
- d) análise documental.

A observação participante é assim intitulada porque parte do princípio que o pesquisador interage com a situação estudada. Já o questionário teve por objetivo mapear o grupo estudado e gerar elementos que propiciem a seleção de uma amostra de participantes para serem entrevistados. As entrevistas semi-estruturadas aconteceram como a finalidade de aprofundar as questões em relação ao aprendizado e identificar os procedimentos utilizados para que este aprendizado fosse possível. Por outro lado, a análise documental objetivou contextualizar o fenômeno, completando as informações coletadas com outras fontes (ANDRÉ, 2004, p.28). É importante salientar que, todo e qualquer material só foi levado em conta, estando ele presente nos relatos, ou seja, oferecido pelos entrevistados como ilustração ou exemplificação de algum processo por ele utilizado.

2.1.1- Observação

Lüdke e André (1986) enfatizam que a observação ocupa um lugar de destaque dentre as técnicas de coleta de dados nas abordagens de pesquisa educacional, “possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26). Os autores ainda salientam duas vantagens para o uso da observação na investigação: “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (Ibid, p.26); e a observação possibilita ao pesquisador “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Ibid, p.26), neste caso, os processos de aprendizagem de violão e guitarra.

A observação foi estruturada em três fases:

- a) como professor do curso de musicalização.
- b) como professor no workshop de guitarra demonstrando exemplos e observando a reação dos alunos ao conteúdo exposto.
- c) como entrevistador em um contato mais próximo com os participantes, percebendo a maneira como eles conduziam e desenvolviam seus relatos acerca de seu aprendizado no instrumento.

2.1.2 – Questionário

Com o objetivo de identificar a amostra dos alunos cujo perfil se enquadrava nos objetivos da pesquisa, foram elaborados e distribuídos 55 questionários padronizados, especialmente em oficinas de violão e workshop de guitarra.

A elaboração desses questionários⁴ teve como base os utilizados nas pesquisas de Corrêa (2000) e Rodrigues (2004). Procurou-se, por meio desse instrumento obter dados padronizados e informações como dados pessoais e questões referentes ao instrumento, práticas musicais e materiais utilizados para o aprendizado de violão e guitarra. Esse foi o perfil dos questionários entregues aos alunos das oficinas de violão e do workshop de guitarra.

Laville e Dione (1999) destacam que:

Dentre as vantagens do questionário padronizado – diz-se também uniformizado -, além de ser um instrumento privilegiado de sondagem, pode-se lembrar que se mostra econômico no uso, permitindo alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.183-184).

Para a escolha dos participantes que seriam entrevistados, duas respostas foram observadas conjuntamente no questionário:

- a) pessoas que já estão tocando;
- b) pessoas que nunca freqüentaram aulas de instrumento.

No cruzamento das duas respostas nos questionários, foi possível apontar 22 pessoas aptas a participarem da entrevista.

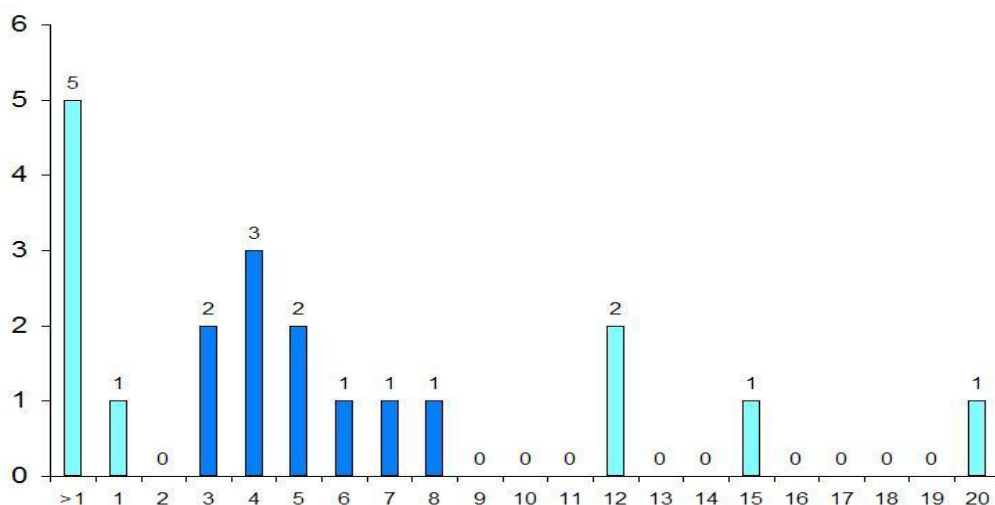


Gráfico 1: Número de participantes (vertical)/Anos de prática no instrumento(horizontal)

⁴ Anexo 1

As entrevistas foram iniciadas com os dez alunos das colunas intermediárias referentes ao gráfico acima. Entre três e oito anos de prática, por entender que neste grupo o processo de aquisição de conhecimento no instrumento ainda é recente. O que facilita a lembrança dos fatos que interferiram e/ou foram determinantes nesta aprendizagem. Desta forma, a amostra foi delimitada pelo próprio perfil do grupo. O número final de participantes foi estabelecido pelas respostas e pelo critério de saturação. Em sua dissertação de mestrado, Silva (1995) cita Marre (1991) sobre a utilização do procedimento de saturação na constituição da amostra de entrevistados:

A partir de um certo número de entrevistas coletadas, os sujeitos começam a repetir o que havia sido dito anteriormente por outros, não acrescentando nada de significativo ao número de temas abordados. Assim, através dos critérios de diversificação e saturação, pode-se definir satisfatoriamente o tamanho da amostra (SILVA, 1995, p.44).

Dentre os dez participantes selecionados para compor a amostra, um deles não compareceu à entrevista por motivos de mudança para outra cidade. Sendo assim, a amostra foi composta por nove participantes, 16,36% em relação aos 55 questionários aplicados.

2.1.3 - Entrevistas

Para a realização das entrevistas foi utilizado o modelo de entrevista semi-estruturada “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Ludke e André (1986) destacam que “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Além disso, a entrevista nos mostra um relato particular da maneira como o processo de aprendizado ocorreu.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134).

As entrevistas foram individuais em hora e local previamente combinados com o entrevistador. Sempre buscando deixar os sujeitos mais à vontade possível para “falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134) a respeito de como ele/ela iniciou seu aprendizado no violão ou guitarra.

O roteiro geral consistiu em:

- a) dados pessoais;
- b) qual(is) instrumentos e há quanto tempo toca;
- c) já freqüentou alguma aula de instrumento; há quanto tempo;
- d) materiais e procedimentos utilizados no início da sua aprendizagem;
- e) participação em grupos musicais;
- f) tipo de música que toca;
- g) participações no Projeto Arena em anos anteriores;

O registro das entrevistas foi efetuado por meio de um gravador de fitas cassetes e um caderno de anotações, quando necessário. Ao todo somaram-se seis fitas cassetes de 60 minutos com nove entrevistas cuja duração foi, em média, entre 30 à 40 minutos. As fitas foram numeradas e arquivadas e estão à disposição para futuras consultas.

Deve-se levar em conta que o uso do gravador

Tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, às mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.37)

Estas objeções serão tratadas a seguir, na discussão sobre as transcrições das entrevistas, conforme Corrêa (2000).

Transcrição das entrevistas

O interesse foi transcrever literalmente todas as falas, e nas entrevistas todos os entrevistados tiveram a liberdade para contar sobre a sua história de aprendizado e não simplesmente responderam às perguntas. Alguns se mostraram mais tímidos outros mais extrovertidos. Com isso, houve uma variada gama de inflexões e entonações na maneira como estes entrevistados desenvolveram suas idéias durante suas falas. Obviamente não foi possível transcrever a “maneira de falar” dos entrevistados em sua íntegra. Mas, por meio da leitura da transcrição é possível se ter uma idéia real do sentido que os entrevistados desejavam dar a suas frases.

Em sua dissertação de mestrado, Corrêa (2000) utiliza um processo definido por Gattaz (1996) chamado de textualização onde o objetivo é:

Deixar a narrativa mais clara e fluente, onde suprime-se as perguntas do entrevistador, faz-se cortes em redundâncias ou partes que não estejam claras, tornando a leitura mais compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal” (CORRÊA, 2000 pág. 40).

Em outro procedimento utilizado para transpor entrevistas é a transcrição (GATTAZ, 1996 *apud* CORRÊA, 2000) onde “procede-se uma intensa atividade sobre o texto e gravação, na qual palavras frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito” (CORRÊA, pág, 40). Estes procedimentos foram utilizados com o intuito de deixar as informações obtidas nos depoimentos compreensíveis e objetivas.

2.1.4 – Documentos

A divulgação da versão 2006 do projeto Arena, organizada pela Fundação Municipal de Cultura foi feita através de folders⁵ distribuídos nas

⁵ Folder completo no Anexo 2.

Administrações Regionais, notas nas edições jornalísticas das emissoras de rádio e televisão e nos principais jornais de veiculação de Belo Horizonte. Abaixo podemos observar um “flyer” comunicando o local, o período das inscrições e contatos para informações.

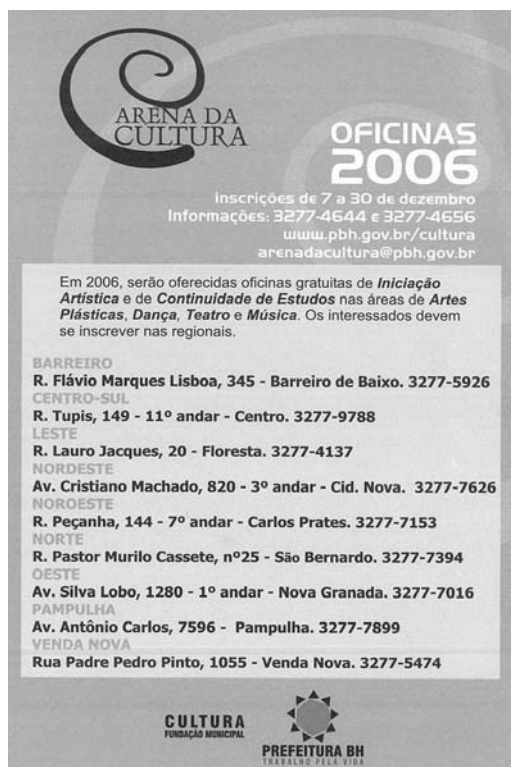


Figura 1 – Flyer divulgação do Curso Arena 2006

Foi possível fotografar⁶ o local onde houve a distribuição dos questionários, nas duas turmas da oficina de violão e no workshop de guitarra (maio 2006).

⁶ Todas as fotos foram editadas pela jornalista Lia Braga.



Fig. 3 - Foto dos alunos da oficina de violão – Foto tirada por Fernando Rodrigues 11/05/06



Fig. 4 - Foto dos alunos da oficina de violão – Foto tirada por Fernando Rodrigues 11/05/06

Nas fotos acima é possível observar alunos da oficina de violão realizando atividades propostas pelo professor.

No evento chamado “Circuito”, produzido pela coordenação do Projeto Arena Musical, foi possível contar com a participação de grupos de música previamente cadastrados na regional.

CIRCUITO CULTURAL NORTE



ARENA DA CULTURA

**15 de outubro de 2006
domingo, das 17 às 22h**

Av. Saramenha, 200
Pça Jorge Alves.
Ônibus: 60, 62, 1502 e os que
passam na Av. Cristiano Machado.
Descer perto do ABASTECER.
Metrô: Estação Waldomiro Lobo.

Apoio

Comunidade e
Movimentos Culturais
da Reg. Norte

Realização

CULTURA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL



PREFEITURA BH
TRABALHO PELA VIDA

CIRCUITO CULTURAL NORTE | MÚSICA
DANÇA | TEATRO | POESIA | ARTES PLÁSTICAS

Terra Norte Planeta Rosa dos Ventos

Chica Feijão | Régis D'Almeida |
Boa Noite Cinderela | The Core |
Antônio Afonso | Forródufino |
VSD - Verdade Seja Dita | Pardon |
Forró Alegre dos Pinga Pura |
Orquestra de Flautas Primeiro de
Maio | Caras do Morro |
Cor da Alma |
Intercâmbio Regional Centro-Sul:
Grupo Trapizomba de Teatro

Intervenções das Oficinas

Artes Plásticas
Aprofundamento e Ateliê de Grafite
Coordenação: Geraldir

Agrupamento de Regionais
Coordenação: João Teodoro e
Djenane Eduardo

**Direção artística: Anderson Dias,
Daniel Azeredo e Sarasvat
Produção: Carlutzy Ferreira**

Figura 5 – Flyer divulgação do Circuito Cultural Regional Norte realizado em 15/10/2006.



Figura 6 – Foto Circuito Cultural Norte 2006 – Foto Glenio Campregher

Na figura 6 é possível observar uma amostra da diversidade de atividades proposta pela coordenação do evento Circuito. Neste espaço, as apresentações de grupos musicais, de teatro, de dança e de trabalhos de artes plásticas aconteceram em horários alternados. No primeiro plano temos a orquestra de flautas Primeiro de Maio se preparando para sua apresentação. À direita em segundo plano observamos os trabalhos das oficinas de artes plásticas. Ao fundo podemos notar os dois palcos destinados a apresentações dos grupos musicais. A foto abaixo retrata a apresentação do grupo chamado “Chica Feijão”, que conta com a presença de Márcio, um dos entrevistados. As fotos analisadas tiveram como objetivo auxiliar na descrição do perfil dos alunos que frequentavam o Projeto Arena.



Figura 7 – Foto Circuito Cultural Norte 2006 – Foto Glenio Campregher

Todos os nove entrevistados afirmaram terem utilizados revistas com cifras no seu processo de aprendizagem. Mas nenhum deles citou o nome específico de uma revista que tenha feito uso. Isso se deve principalmente ao fato de existirem várias edições de revistas direcionadas a quem toca violão e que possuem a mesma formatação de informações. Essas revistas contêm

músicas com as letras e as cifras localizada acima da letra. Em seguida apresentam gráficos que mostram os desenhos dos acordes respectivos para cada música. Além das revistas com cifras, a internet foi citada como fonte de músicas cifradas. Três entrevistados relataram sobre o procedimento de “baixar” as músicas de sites ou visitar a página do seu grupo preferido na internet, onde encontra as cifras das músicas desejadas. O procedimento sobre a utilização deste material como instrumentos de aprendizagens será discutido na seção “materiais utilizados”.

2.2 – Análise

As entrevistas realizadas foram observadas e analisadas primeiramente levando-se em conta os comentários de cada entrevistado, para num momento seguinte agrupá-los em categorias. Os dados coletados nas entrevistas constituem o material para edificar as categorias e assim delinear os processos de aprendizagem dos entrevistados.

Segundo Bogdan e Biklen, as categorias constituem um meio de classificar dados descritivos que foram recolhidos de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.221). Segundo os autores, há uma possibilidade do surgimento de novas categorias ao longo das entrevistas à medida que os dados forem sendo recolhidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Esta categorização por si só não esgota o assunto, necessitando além da descrição dos procedimentos um esforço para tentar compreender como esta aprendizagem acontece. Dentre as características da amostra em relação ao aprendizado musical, foi possível identificar as categorias:

- a) escolha do(s) instrumento(s) - que passa pela: socialização/igreja, pessoas próximas como familiares e/ou colegas e acessibilidade ao instrumento

b) tempo em que estão tocando – podendo ser tempo total que estão praticando ou a frequência com que praticam.

c) processos de aprendizagem – que passa pela: presença da família, amigos e colegas, dificuldades no início da aprendizagem, cifras através de revistas e/ou internet, fitas de vídeo-cassete e tirar músicas de ouvido;

d) gostos musicais – que podem ser: estilos musicais como exemplos de músicas ou nomes de grupos musicais exemplificando estilos musicais.

Para Lüdke e André (1986), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material” advindo da coleta de dados, “mas é preciso ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.48). Esse esforço tem o objetivo de estabelecer novas conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações para este tipo de aprendizagem. Neste sentido, foi utilizada a análise dos conceitos de aprendizagem formal, informal e não-formal apresentados por Libâneo (2007).

Objetivamos adotar uma postura neutra em relação às entrevistas, observações e dados recolhidos. Assim, na tentativa de compreender os processos de aprendizagem foi necessário adotar uma postura de estranhamento-familiarização onde “se inicialmente estranhava o totalmente novo e reconhecia o já familiar, com o tempo busquei estranhar o familiar e familiarizar o exótico” (DA MATTA, 1993, *apud* STEIN, 1998, p.21).

Essa postura foi adotada no esforço de reconstruir e compreender o cenário onde a aprendizagem aconteceu. E conseqüentemente o entendimento dos significados que os sujeitos atribuíram aos procedimentos utilizados no seu dia-a-dia na ocasião do início de seu aprendizado musical. Estes significados e suas interpretações podem ser entendidos através das abordagens êmica e ética.

A construção êmica aponta para a pesquisa da sistematização conceitual de data, fatos e eventos desenvolvidos pelo próprio grupo étnico com um olhar interior. A construção ética tem como característica um olhar exterior como um instrumento conceitual para

propósitos analíticos em comparações interculturais (BAUMANN, 1993, p.36).

O olhar “interior” e “exterior” recorrem na aproximação dos personagens em todos os níveis do trabalho etnográfico: “nos processos de observação e investigação como também para a interpretação de eventos, fatos e comportamentos” (BAUMANN, 1993, p.39). O autor destaca que “são representados os dois lados de uma mesma realidade, entretanto de pontos focais diferentes” (Ibid, p.36).

A partir do entendimento das abordagens êmica e ética procura-se uma melhor interpretação do fenômeno aprendizagem “sensível aos significados atribuídos de dentro e de fora da cultura” (LUCAS, 1995, *apud* STEIN, 1998, p.20).

2.3 – Validade

André (2004) faz referência à autora Judith Dawson (1982) na discussão sobre a veracidade dos resultados obtidos numa pesquisa qualitativa, onde recomenda:

O emprego de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas e a focalização progressiva do estudo, isto é, de uma posição mais aberta no início da pesquisa que vão sendo definidos, ao longo do processo, aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise dos dados (ANDRÉ, 2004, p.56-57).

Os dados obtidos com os questionários, entrevistas e observação participante, pode ser comparada pela consistência da informação e também checada por meio desses procedimentos associando-os com a revisão bibliográfica. A triangulação das informações citada pela autora é definida como a “verificação de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.52). Como resultado, as entrevistas podem confirmar e apoiar informações

recolhidas nos questionários, e os dados das observações podem ser confrontados com os dados de entrevista (FEICHAS, 2006, p.33).

2.4 – Aspectos Éticos

Este trabalho lida com depoimentos e opiniões dos participantes sobre questões pessoais do aprendizado musical. Com o intuito de resguardar os participantes de qualquer exposição de suas opiniões sobre os assuntos tratados nesta pesquisa, algumas atitudes foram necessárias.

Antes de efetuar a coleta de dados foi necessário negociar a autorização para efetuar o estudo com a coordenação do Projeto Arena, procurando ser “claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo respeitando-o até a conclusão do estudo” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p.77). A coordenação não só autorizou a presente pesquisa, bem como a distribuição de questionários e entrevistas com os alunos. Além disso, se colocou a disposição para qualquer informação relativa aos dados do projeto desde sua fundação em 1998.

Os professores autorizaram a citação de seus nomes, se necessário. Os nomes dos alunos foram trocados “por nomes fictícios, além evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.50). Este procedimento se faz necessário para que “as identidades dos sujeitos permaneçam protegidas” (BOGDAN e BLIKEN, 1994, p.77). Todos os alunos contatados foram informados sobre os objetivos da pesquisa e a maneira como os questionários e entrevistas seriam desenvolvidos. Todos contribuíram da melhor maneira para o desenvolvimento deste trabalho dando ao pesquisador “a capacidade de desenvolver uma estreita e confiante relação com os participantes” (BRESLER, 2000, p.20).

CAPÍTULO 3 – PROJETO ARENA DA CULTURA

3.1 - Breve histórico e objetivos

O Arena da Cultura – Projeto de Descentralização Cultural da Prefeitura de Belo Horizonte, foi implementado em 1998, por meio da Secretaria Municipal de Cultura (SMC).

O projeto propõe uma ação extensa nas nove Administrações Regionais de Belo Horizonte, englobando oficinas de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música. Em cada área artística, trabalham-se dois eixos de atuação: a linha de *Formação e Capacitação* e a linha de *Difusão Cultural*, num formato de intervenção sócio-cultural.

A partir de 2005 a coordenação do Projeto Arena da Cultura foi transferida da Secretaria da Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte para a Fundação Municipal de Cultura. A intenção da Fundação Municipal de Cultura é, futuramente, transformar o projeto Arena em um curso seqüencial, regular, com duração de quatro anos.

O projeto Arena objetiva uma dinâmica de atividades, onde a “participação popular se concretiza por meio dos Fóruns Regionais que reúnem artistas, grupos, agentes e produtores culturais, e demais representantes da comunidade e interessados, para discutir e avaliar o Programa” ⁷. Estes encontros são articulados pelas Secretarias de Administração Regional Municipal.

3.2 - Estrutura

Na área de música, o projeto oferece oficinas de iniciação artística e de continuidade de estudos, workshops e seminários.

⁷ www.pbh.gov.br/cultura - Acesso em 10/04/2006

As oficinas de iniciação musical estão divididas em dois conteúdos: musicalização e criação/prática de conjunto. Nesta etapa privilegia-se a sensibilização do aluno para as realidades sonoro-musicais, apresentação dos conceitos e parâmetros fundamentais da música, através de uma metodologia que prevê atividades que estimulem a experimentação, a expressão individual e coletiva e também a apreciação musical, visando ampliar o universo musical do aluno. Os conteúdos funcionam de forma integrada e, quinzenalmente, os professores de musicalização e de criação realizam uma atividade em conjunto, chamada de “aulão”.

As aulas são realizadas nas nove Administrações Regionais da Prefeitura – nas sedes administrativas; nos Centros de Apoios Comunitários; nas escolas municipais entre outros espaços públicos e comunitários. São oferecidas oficinas complementares de violão e de canto coral que são disponibilizadas no “núcleo”⁸. As oficinas de iniciação artística têm a duração de 42 semanas, divididas em dois semestres de 21 semanas cada, com carga horária semanal de 6 horas divididas em dois dias da semana, três horas por dia.

Cada regional conta com um equipamento de apoio para as aulas, como: pandeiros, reco-recos, agogôs, tamborins, chocalhos, teclado, violão, aparelho de som e quadro para anotações.

As oficinas de violão e de canto coral são semanais e em grupo, e funcionam como complemento às oficinas ofertadas nas regionais. O objetivo das oficinas é estimular um desenvolvimento técnico específico e a prática instrumental, já que essas áreas foram apontadas pela Fundação Municipal de Cultura como as mais procuradas pelas pessoas que efetuaram inscrições no Projeto.

Há também eventos chamados de “Circuitos”, que são festivais organizados pela direção do projeto para que artistas da comunidade e participantes do Projeto possam se apresentar e interagirem.

São eventos realizados nos fins de semana, sempre ao ar livre, reunindo trabalhos das diversas linguagens artísticas. Acontecem nas nove

⁸ Núcleo: conjunto de salas onde são oferecidas as aulas em grupo e oficinas do projeto, situado na Av. dos Andradas nº 367, ao lado da Praça da Estação, região central de Belo Horizonte.

regionais, com participação de artistas da cidade e de alunos das oficinas do Programa. Em 2006, os ensaios para os Circuitos passarão a ser contínuos, atendendo à avaliação realizada a partir da experiência de 2003 (Fundação Municipal de Cultura, 2006, p. 18).⁹

Para a realização dos circuitos, a Fundação Municipal de Cultura, disponibiliza uma equipe de direção artística, composta três profissionais: um da área de artes cênicas, um de artes plásticas e um de música. Eles orientam os ensaios preparatórios, com o objetivo de conceber coletivamente os circuitos.

É montado um palco, geralmente em uma praça ou uma rua central do bairro próximo à Administração Regional, com os devidos equipamentos de som e luz para as mais diversas apresentações. Cada “circuito” acontece em uma regional por vez, nos fins de semana. Alguns professores do Projeto, da área de Música, acompanham os ensaios dos grupos participantes, colaborando na direção musical e ensinando também procedimentos para melhor aproveitamento do tempo disponível para ensaios.

3.3 – Minha participação no Arena 2006

Em 2006, foram oferecidas oficinas de Iniciação Artística e Continuidade de estudos nas áreas de teatro, música, dança e artes plásticas. Convidado pela coordenação para participar do projeto na versão 2006 desde sua fase inicial que ocorreu em dezembro de 2005, minha participação neste ano foi nas seguintes áreas:

- a) como colaborador no processo de seleção dos alunos;
- b) como professor de musicalização no primeiro semestre de 2006 em uma regional escolhida pela coordenação;
- c) como professor de um workshop de guitarra oferecido aos participantes interessados.

⁹ FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA (FMC). *Programe BH. Agenda cultural da prefeitura de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, março de 2006. 36 p.

Meu objetivo, no papel de pesquisador, foi obter uma aproximação com os alunos na tentativa de entender como a música está inserida nas suas vidas; e por meio deste contato, identificar e compreender como se procedeu o aprendizado no violão e guitarra. Segue a descrição da minha participação no Projeto na tentativa de delinear a busca destes alunos por um aprendizado musical.

3.3.1 - Processo seletivo dos participantes do Projeto Arena 2006

As inscrições para o projeto Arena da Cultura versão 2006 foram abertas em dezembro de 2005 e prorrogadas até janeiro de 2006 sendo realizadas nas administrações regionais¹⁰.

Para cada Regional, foram oferecidas duas oficinas de iniciação artística. Os pré-requisitos para inscrição foram: ter no mínimo 14 anos, morar na região de oferta da oficina e ser alfabetizado.

Dentre as quatro oficinas oferecidas, apenas duas com o maior número de inscrições foram concretizadas. As duas oficinas com número insatisfatório de inscrições foram canceladas nas respectivas regionais e os alunos selecionados, convidados a realizarem a oficina na regional mais próxima. Com este critério, seis das nove regionais realizaram oficinas de música, oferecendo um total de 180 vagas, 30 por regional.

Particpei do processo seletivo realizado em Fevereiro de 2006, na Administração Regional Leste, situada no Bairro Floresta e pude assim observar os procedimentos adotados no processo de seleção, e a estrutura de funcionamento do projeto como um todo.

Após o término das inscrições, verificou-se um número de candidatos acima da quantidade de vagas oferecidas, necessitando assim de uma seleção por regional, para o devido preenchimento das vagas para o curso de música. Na regional leste, por exemplo, houve 115 inscrições para o curso de música. Apesar do grande número de inscrições, apenas 67 candidatos

¹⁰ Anexo 2

compareceram no dia e hora previamente agendados. Um índice aproximadamente de 41% de desistência. (Fonte: Fundação Municipal de Cultura).

O processo de seleção inicialmente se destinava aos cursos de musicalização e de criação. Foi consistido em uma entrevista com duração de 30 a 40 minutos com um conjunto de 10 candidatos, em média, por vez. Nessa oportunidade os candidatos relatavam suas experiências musicais ou falavam de seu desejo em aprender música, do prazer em escutar música e da vontade em aprender a tocar um instrumento.

À medida que as entrevistas evoluíam, foi possível dividir os candidatos em três grupos:

- a) candidatos com experiência musical, que participam de algum grupo ou atividade em sua comunidade;
- b) candidatos sem experiência musical, formado por pessoas que gostariam de aprender música pelo “simples” fato de gostarem de música;
- c) candidatos que ficavam na interseção entre os dois grupos descritos acima. Formado por pessoas com pouca experiência musical, mas já tiveram participação em alguma atividade musical na sua comunidade.

Os candidatos que relataram ter algum conhecimento de escrita musical eram convidados a fazer um outro teste escrito com questões de teoria musical. Conforme sua classificação eles ingressariam no módulo de Continuidade de Estudos do Curso de Musicalização.

Após a entrevista, os candidatos foram submetidos a um teste com uma atividade rítmica e melódica com o objetivo de selecionar os melhores candidatos e/ou aqueles com maior interesse em frequentar o curso.

Ao realizar os testes, foi possível perceber que os três grupos categorizados demonstraram desempenhos diferenciados. O denominado Grupo Um executaram sem percalços todas as seqüências propostas. O Grupo Três variou entre erros e acertos nas ações propostas. Já o Grupo Dois não conseguiu executar a série rítmica estipulada.

Entretanto alguns candidatos se saíram bem na parte rítmica e não muito bem na parte melódica, outros vice-e-versa. Esse fato dificultou o processo de seleção, pois vários candidatos estavam num mesmo nível de acordo com as notas dadas na entrevista e nos teste musicais. A decisão por este ou aquele aluno cabia aos professores que selecionaram além dos trinta candidatos, mais dez inscritos para uma lista de espera, caso houvesse desistências.

Esse processo de seleção objetivou escolher os candidatos que já estão se desenvolvendo musicalmente, ou seja, já tocam algum instrumento e/ou participam de algum grupo musical em sua comunidade e que não possuem condições financeiras para freqüentar escolas particulares de música.

A coordenação do projeto pode optar por direcionar as vagas oferecidas para a oficina de música, para candidatos sem conhecimento musical. Esta decisão é tomada de acordo com os dados obtidos nas entrevistas.

O Projeto consegue atingir seus objetivos que é formação, aprimoramento, capacitação dos alunos e difusão dos trabalhos realizados por eles nas várias Administrações Regionais da Prefeitura Municipal.

3.3.2 – Perfil dos alunos do projeto

A seguir procuro descrever do perfil dos participantes do curso em três oportunidades, durante o projeto Arena 2006:

- a) no curso de musicalização em aulas regulares na Administração Regional Norte de fevereiro à junho de 2006;
- b) no Workshop de guitarra;
- c) entrevistando alunos que participaram desta pesquisa.

A – Curso de Musicalização

Em 2006 lecionei aulas de musicalização na Regional Norte, no Centro Cultural São Bernardo¹¹. Os alunos desse curso eram, em sua maioria, adultos, com mais de 20 anos, 13 mulheres e 18 homens. Todos moravam próximos à sede da Regional, trabalhavam durante o dia e freqüentavam as aulas à noite.

A região Norte de Belo Horizonte se caracteriza pela presença de moradores com renda média de 2,21 salários mínimos de acordo com o gráfico a seguir.

Renda média e mediana da população residente nas Regiões Administrativas de Belo Horizonte - 2000

Regiões Administrativas	Média	Mediana
Barreiro	2,04	1,00
Centro-Sul	11,35	2,98
Oeste	4,90	1,46
Leste	3,82	1,49
Noroeste	3,62	1,46
Pampulha	5,28	1,66
Nordeste	3,34	1,32
Norte	2,21	1,00
Venda Nova	2,18	1,00
Total	4,36	1,32

Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 2000 (microdados da amostra).
Processamento de Dados e Organização: Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social - Gerência de Informações Técnicas. (SCOMPS/GEIT-PS), 2003.

Nota: Total de rendimentos, em salários mínimos é a soma dos rendimentos brutos auferidos provenientes de todas as fontes, ou seja, soma dos rendimentos do trabalho principal e dos demais trabalhos com os rendimentos provenientes de outras fontes, referentes ao mês de julho de 2000, em salários mínimos. Essa informação refere-se apenas às pessoas com mais de 10 anos de idade na data de referência do Censo.

Fig. 8 - Fonte: <http://portal2.pbh.gov.br/pbh/pgEDOCUMENT> (Acesso em 11, jan. 2007)

Dentre esses, cerca de 13 alunos eram freqüentadores de uma Igreja Evangélica da região. Os mesmos faltavam às aulas do Projeto Arena, sempre que havia algum evento na Igreja, no mesmo horário das aulas. Assim, na aula seguinte, havia a necessidade de repetir alguns tópicos mencionados

¹¹ Localizado na rua Edna Quintel nº 320, bairro São Bernardo.

na semana anterior para prosseguir o programa do curso sem prejuízo do andamento da turma como um todo.

Por meio de relatos e observações, foi possível classificar o universo musical do grupo estudado em quatro seguimentos:

- a) alunos que mencionavam escutar e/ou cantar somente músicas evangélicas;
- b) grupo formado por pessoas que mencionavam escutar músicas evangélicas, mas que conheciam outros grupos musicais que não pertenciam a esse universo;
- c) alunos que participavam de um grupo de hip-hop e também eram Dj's em festas e eventos;
- d) pessoas que manifestavam gostar de Rock e Heavy-metal.

Todos eles, com exceção dos alunos evangélicos, conheciam e identificavam as músicas mais tocadas nas rádios na época (Jan/Jun 2006) independente do estilo ao qual pertenciam.

B – Oficinas Temáticas e Workshop

Além do curso de musicalização e criação, outras atividades são oferecidas pelo projeto. Os participantes do Projeto Arena interessados nas oficinas de violão e canto e os workshops de instrumentos, são convidados a comparecerem no “Núcleo” em um dia e horário diferentes das aulas de musicalização e de criação lecionados nas Regionais. Todos aqueles que desejarem participar das oficinas e dos workshops são bem-vindos. Não há processo eliminatório.

As oficinas são aulas regulares, em grupo, uma vez por semana, variando entre duas a quatro horas de aula por dia e com duração total semelhante aos cursos de musicalização e criação. Há uma classificação dos participantes no caso das oficinas em duas turmas:

- a) aqueles que já estão tocando;
- b) aqueles que são iniciantes.

A atividade do Workshop é definida pela coordenação do projeto Arena como:

Atividades complementares da linha de formação que permitem a abordagem de temas específicos, para demandas também exclusivas. Têm a vantagem de, num período curto de tempo e de forma condensada, oferecer material de estudo que possa ser assimilado e aproveitado pelo aluno por muito tempo, estimulando a buscar novos conhecimentos e práticas. Neste ano (2006), o programa prevê a realização de 18 workshops temáticos, sendo distribuídos nas áreas de artes plásticas, de dança, de música e de teatro. As cinco oficinas serão de iniciação ao violão, violão avançado e canto (Fundação Municipal de Cultura, 2006, p.20).

O Workshop de guitarra foi oferecido no dia 3 de junho/2006 a todos os participantes do Projeto Arena. Ao todo quinze alunos, com idades entre 14 e 26 anos, estiveram presentes. Todos relataram tocar guitarra e alguns acrescentaram que também tocam violão. Dez alunos trouxeram suas próprias guitarras e a metade desses se destacava por usarem camisas pretas com estampas de grupos de *heavy-metal*. Cerca de doze participantes comentaram que já estavam tocando em bandas com músicas próprias. Cinco participantes relataram que já tocam profissionalmente.

Por meio desse *workshop* e das perguntas feitas pelos participantes, foi possível concluir que todos os presentes tinham expectativas em torno da possibilidade de um aprendizado de acordo com as experiências e vivências musicais individuais.

CAPÍTULO 4 – OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

As oficinas de violão e o workshop de guitarra aconteceram no centro da cidade havendo a necessidade do deslocamento dos alunos interessados até o local destes eventos. Em relação ao local onde moravam, dentre todos os participantes da amostra, dois declararam morar em bairros mais próximos do centro da cidade, São Lucas e Carlos Prates, sete declararam morar em bairros mais distantes do centro como Barreiro, Planalto, Venda Nova, dentre outros.

Esses dados evidenciam a força de vontade desses alunos em freqüentar o Projeto Arena. Mesmo que tenham que se deslocar até o local do curso, eles se esforçaram para participar, na busca por uma aprendizagem do conteúdo oferecido nos cursos. Por outro lado, o deslocamento pode ser um fator desestimulante, podendo inviabilizar a permanência desses alunos no curso.

As profissões dos alunos entrevistados eram diversificadas: 1 estofador, 1 vendedora, 3 estudantes do ensino médio, 2 atendentes, 1 artesão e 1 auxiliar de sonoplastia, com níveis de escolaridade que variavam entre ensino médio (7 participantes), ensino fundamental (1 participante) e ensino superior incompleto (1 participante).

Dos nove participantes¹² escolhidos para a entrevista, três estavam presentes somente no workshop, cinco vieram das oficinas de violão e um participante freqüentou tanto das oficinas quanto do workshop.

Por meio do questionário e, posteriormente, das entrevistas identificou-se as características da amostra em relação ao aprendizado musical, separando-as nas seguintes categorias:

- a) escolha do(s) instrumento(s);
- b) tempo em que estão tocando;
- c) processos de aprendizagem;
- d) gostos musicais.

¹² Anexo 3 – Tabela com o perfil dos participantes desta pesquisa.

Sobre os instrumentos, alguns entrevistados relataram como foi a escolha do instrumento para tocar, assunto que detalharemos a seguir.

4.1 – A escolha do violão

Conforme as entrevistas, a escolha do instrumento para o início do aprendizado, foi influenciada pelos seguintes fatores:

- a) socialização/Igreja;
- b) pessoas próximas como familiares, vizinhos e colegas de escola;
- c) acessibilidade ao instrumento.

Cláudia, 26 anos, violonista, evangélica, relata sobre a sua decisão em escolher o violão como instrumento. Seu interesse pelo instrumento originou-se em cultos na Igreja onde freqüentava.

Cláudia – Ah,.. porque eu gostei de violão, não sei,... de uma hora para outra assim eu pedi meu pai pra comprar um violão pra mim, não sei porque escolhi assim,....eu gostei... Na verdade, o que impulsionou mais foi pelo fato da Igreja né,...eu queria aprender pra poder tocar mesmo assim, pra mim mesmo também, aprender um pouquinho. (Entrevista em 18/07/2006)

O fato de ver, ouvir e ter contato com o instrumento e com músicos evangélicos, pode ter influenciado Cláudia no seu interesse inicial em aprender a tocar. Esta exposição auxiliou na escolha do violão e também incentivou o desenvolvimento do seu aprendizado, a partir do momento em que este contato com o instrumento, se tornou freqüente.

Green (2001) destaca que, embora experiências culturais anteriores por contato com outras pessoas sejam vitais, o progresso musical também recai no anseio de se tocar um instrumento e o quanto acessível esse instrumento está. Os relatos abaixo exemplificam a presença de pessoas

próximas tocando em encontros familiares, reuniões de amigos e/ou vizinhos, como um incentivo na escolha do primeiro instrumento.

Maria Lúcia, 26 anos, é cantora, violonista e compositora. Nasceu em Turmalina, MG, numa família onde o pai e os irmãos tocam violão. Gosta, como ela mesma diz,: "... de tudo um pouco". Atualmente toca e canta em bares e shows.

Maria Lúcia - Eu escolhi o violão... acho que assim... por ele estar presente sempre na minha casa. Meu pai é violeiro, meu irmão tocava também violão, gostava de guitarra,... então cordas né....então era o que tava fácil ali prá mim.... bacana. (Entrevista em 13/07/2006)

Denílson, 16 anos é estudante, violonista e guitarrista. Estava sempre em contato com um tio que tocava violão e com colegas vizinhos que gostavam de música. Atualmente não está com nenhuma banda e futuramente pretende seguir carreira solo como guitarrista profissional tocando composições próprias.

Denílson - É no caso... tinha a turma da minha rua. Eram quatro, os meus colegas e todos da mesma idade. Todo mundo curtia muito as músicas da época, aí eu resolvi escolher o instrumento, o violão pra poder tocar as músicas com a turma. E também eu tinha um tio que tocava. Às vezes ele deixava o violão na minha casa. No caso eu sou canhoto, aí as cordas tinham que ser viradas, só que como não dava tempo pra ficar virando as cordas eu aprendi ao contrário mesmo... (Entrevista em 13/07/2006)

Green (2001) enfatiza que a motivação para o início da aprendizagem é ressaltada pela presença de um instrumento sempre por perto, o qual o aprendiz pode segurar e tocar.

Com um instrumento disponível o aprendiz pode experimentar, pesquisar, tocar de acordo com seu interesse e tempo disponível para "ficar" com o instrumento, agilizando o processo de aprendizagem. (GREEN, 2001, p.26)

Márcio 22 anos, cursa o 3º período do curso superior de Serviço Social é violonista, compositor e artesão. Frequentemente via os tios tocando violão. Atualmente é integrante do grupo “Chica Feijão”, onde além de compor, toca violão e canta.

Márcio - É assim,.. a princípio foi porque foi o instrumento mais próximo mesmo, eu não tinha muita referência, noção de instrumentos na minha cabeça, nesta época. Eu sabia que existia bateria, existia flauta, mas o instrumento que estava mais próximo de mim nesta época era o violão, eu passei a minha infância ouvindo meus tios tocarem violão. E quando eu ia pra casa do meu primo e lá tinha dois violões e a gente ficava tocando, mas a gente não tocava nada, a gente ficava tentando fazer um som sabe,... porque o instrumento ele te chama pra,... pra descobrir, como se fosse uma,... uma dúvida né, que você tem,... uma curiosidade mesmo, ele te instiga aquilo é uma coisa nova né, você vai sempre buscando.(Entrevista em 28/10/2006)

Alguns entrevistados tiveram a oportunidade do contato com mais de um instrumento, inicialmente com o violão, de maneira semelhante aos depoimentos acima. Posteriormente tiveram a oportunidade de tocar guitarra, fazendo com que o interesse em aprender ficasse dividido entre estes dois instrumentos.

Robson, 18 anos, cursa o último ano do 2º grau, é violonista e guitarrista. Teve influência de sua mãe que começou a lhe ensinar os primeiros acordes, do irmão que começou a tocar em uma banda de rock e dos tios que tocavam chorinho na casa de sua avó aos domingos. Atualmente toca guitarra em uma banda chamada “Raison for Hell” de estilo trash-metal. Pretende divulgar o trabalho desenvolvido no seu grupo.

Robson – Quando eu fiz treze anos, meu pai me deu um violão. Acho que escolhi o violão pelo primeiro contato mesmo, acho que se eu tivesse contato com os outros instrumentos eu ia preferir eles mesmos, mas o violão porque eu interessei mais pela sonoridade dele, os recursos que eu poderia fazer com ele, aí eu interessei mais pelo violão e depois a guitarra. (...) A guitarra foi um pouco mais tarde. Comecei na guitarra de amigos que ficava lá em casa aí eu fui pegando algumas coisas aí depois que eu vi a necessidade de eu comprar uma

guitarra pra mim,... praticar em casa, melhorar em casa.
(Entrevista em 26/10/2006)

Outro exemplo de aprendizagem, inicialmente no violão e depois na guitarra, aconteceu com Augusto, 19 anos, estudante, violonista e guitarrista. Começou a aprender com colegas e vizinhos que o incentivaram a tocar. Atualmente toca guitarra em uma banda sem nome definido ainda. No repertório, alguns covers do Grupo Legião Urbana e um início de trabalho com músicas próprias, que segundo ele, quer levar adiante.

Augusto – Eu acho que,... foi muito porque eu via o pessoal tocar e é um instrumento que eu sempre gostei bastante,... eu via os meus amigos tocando assim,... o padrinho do meu irmão, que é baterista, as vezes ele ia lá pra casa e levava a bateria dele e o colega dele tocando violão,... aí eu achava aquilo muito bacana, gostava de bateria também, até aprendi a tocar um pouco, mas.... o instrumento que eu desenvolvi mais, domino mais é o violão. (...) Meus amigos falavam: “Não, violão e guitarra é quase a mesma coisa assim,... neste sentido de nota e tal, depois é que você vai vendo as diferenças”. Aí eu falei: “Ah, beleza”, aí eu não tinha guitarra, peguei uma guitarra emprestada com um colega meu lá e fui tocando, Na época, nem sabia afinar direito, aí eu ia tocando. Sempre que eu podia pegar uma guitarra emprestada, eu pegava.
(Entrevista em 14/07/2006).

Nas palavras de Augusto percebe-se que, devido à existência de características comuns entre o violão e a guitarra, a transição de um instrumento para outro foi facilitada. Uma pessoa que inicialmente aprende a tocar violão poderá futuramente aprender a tocar guitarra e vice-versa.

Para um entendimento de como estas semelhanças entre os dois instrumentos podem contribuir para o aprendizado musical podemos sugerir o conceito desenvolvido por Baily e Driver (1992) chamado “Pensamento Motor-Espacial”. Em seu artigo, os autores relacionam o espaço físico do instrumento com o movimento necessário para ser tocado e suas implicações no desenvolvimento do estilo americano chamado Folk Blues de tocar violão. A principal justificativa, de acordo com o autor, para a escolha do violão como o instrumento a ser estudado seria porque o violão “é extraordinariamente

espacial de qualquer maneira e empresta bastante bem o pensamento de espaço” (BAILY e DRIVER, 1992, p.62).

O conceito de Pensamento Motor-Espacial pode ser entendido a partir da “morfologia de um instrumento impondo certas limitações no modo como é tocado, auxiliando padrões de movimento que são, por razões ergonômicas, facilmente organizados no plano de espaço” (BAILY e DRIVER, 1992, p.57).

Podemos observar que no violão o número de cordas, a afinação¹³, as formas de acordes, a distribuição de notas pelo braço do instrumento, além de outras características, colaboram para o desenvolvimento do pensamento espacial.

A hipótese que esta disposição encoraja o pensamento espacial sugere que os padrões musicais são lembrados e executados não somente como padrões orais, mas como sucessões de movimentos, e que a música é então representada cognitivamente em termos de padrões de movimentos com repercussões nos campos visual, estético, tátil e sonoro. (BAILY e DRIVER, 1992, p.62)

Como o violão e a guitarra possuem a mesma distribuição de notas pelo braço do instrumento, conclui-se que a transição de um instrumento para outro é de certa forma facilitada, pois a pessoa que se interessa por ambos, poderá fazer os mesmos movimentos com as mãos para obter resultados sonoros semelhantes.

Como instrumentos similares, uma pessoa que sabe tocar uma seqüência de acordes no violão poderá tocar a mesma seqüência na guitarra usando as mesmas formas de acordes, as mesmas posições.

Denílson - Comecei primeiro no violão, eu tinha mais condições na época. Meu tio deixava o violão dele lá na minha casa e eu já arranhava ele. Depois fui para a guitarra (Entrevista em 13/07/2006).

Denílson relatou sobre a opção do violão, pois este foi o instrumento que estava disponível em sua casa. Neste sentido, podemos questionar se

¹³ Considerando a afinação padrão usada: Mi (1ª corda -mais aguda), Si, Sol, Ré, Lá, Mi (6ª corda- mais grave).

caso ele tivesse acesso a um outro instrumento, se teria optado pelo violão e depois pela guitarra.

4.2 – Violão: instrumento acessível

O Violão se destaca entre os outros instrumentos pelo fato de possuir modelos com preços acessíveis; ser um instrumento de fácil transporte; melódico e harmônico, pois a pessoa pode tocar e cantar simultaneamente ou acompanhar outros instrumentos. Pode ser acústico, não necessitando ligá-lo a outro equipamento para tocar. Além disso, se destaca por ser um instrumento que não necessita de uma coordenação motora apurada para a aprendizagem dos primeiros acordes.

Neste sentido, alguns entrevistados acabaram optando por aprender a tocar o violão, contrariando sua intenção inicial de tocar outro instrumento. Geralmente devido a falta de condições de adquirir um instrumento, um teclado, por exemplo, ou por possuir um instrumento e não ter alguém por perto para ensinar as primeiras notas musicais.

Roberto, 20 anos, estofador e violonista, toca e canta uma vez por semana nos cultos da Igreja Evangélica que frequenta e relatou gostar de outros estilos musicais como MPB e pagode. Pretende aprender cada vez mais sobre música, para num futuro próximo ensinar outras pessoas da Igreja a tocar violão. Roberto gostaria de aprender a tocar teclado, mas optou pelo violão por ser um instrumento que ele podia adquirir.

Roberto - Oh, eu tinha um sonho de criança, era o teclado, por isto que eu aprendi até a olhar, olhando assim eu aprendi. Eu ensaiava com um rapaz e ele ficava tocando teclado e eu ficava prestando atenção na mão dele. Aí na hora que ele saía, pra tomar uma água, eu ia lá sentava na frente do teclado e procurava imitar o que ele tinha feito e dava certo entendeu? Porém o que era acessível para mim era o violão, eu acabei tomando amor pelo violão também. Através de amigos tocando, eu comecei a gostar também,... eu não tinha um violão ainda, aí me passaram um violão lá que tinha dezoito anos o violão que todo

mundo aprendeu a tocar nele, eu peguei esse violão também. Mais tarde comprei um pra mim. Foi o primeiro instrumento, o que eu tive condição de comprar, vamos dizer, hoje em dia é.. quase ninguém tem condição, né. As coisas tá muito caro hoje e isso aí foi bacana, foi bacana eu comprar esse violão aí... tô mandando vê.. (Entrevista em 12/07/2006)

Mesmo desejando e demonstrando interesse em aprender a tocar teclado, Roberto teve que optar pelo violão, por ser um instrumento já conhecido, ele fora apresentado pelos colegas, e por ser um instrumento acessível no momento para a compra.

Em uma situação semelhante, Antônio, 21 anos, trabalha em uma loja de aluguel de Dvd's, é violonista, guitarrista e baixista. Ele narra que gostaria de aprender a tocar também teclado e gaita. No caso do teclado o instrumento era do irmão mais velho, que depois de certo tempo necessitou vendê-lo. Com a gaita, apesar de ter o instrumento, ele não teve a oportunidade de um contato com pessoas próximas que tocassem o instrumento e pudessem auxiliá-lo no aprendizado.

Antônio - Mas eu já tive interesse em aprender a tocar teclado, comecei a aprender só que aí meu irmão vendeu o teclado dele e não deu. (...) Eu tenho até uma gaita também, profissional, só que já deve ter uns,.... quase dez anos que eu tenho ela, mais por eu não ter assim influência, não ter assim,.... ninguém tocando perto pra mim saber como é que é, eu não,....não pego nela também. (Entrevista em 04/08/2006).

4.3 – O Violão e outros instrumentos

Alguns entrevistados, além do aprendizado do violão, foram apresentados a outros instrumentos, como guitarra, contra-baixo, teclado e bateria. Neste caso, os entrevistados tiveram a opção de escolha entre qual ou quais instrumentos desejavam aprender a tocar.

Antônio, primeiramente iniciou no violão, mais tarde além de começar a tocar guitarra, tocava linhas melódicas do contra-baixo no violão, tocando as cordas graves do violão, fazendo uma analogia com o contra-baixo, já que esse era o instrumento que ele desejava iniciar o aprendizado futuramente. Nota-se, portanto, por meio de sua descrição, que o aprendizado desses instrumentos aconteceu de forma semelhante aos descritos anteriormente.

Antônio – Acho que era porque o que estava mais disponível né,... minha mãe tocava. Ela tinha um violão e meu irmão também é tecladista, mas o que estava mais fácil, mais próximo, e estava em minhas mãos era o violão mesmo. (...) Eu já tocava guitarra no violão né, as notas assim,... eu fazia a base no violão,... . Pensando em tocar guitarra. Aí então quando eu peguei a guitarra, já foi mais tranquilo, assim, eu estranhei um pouco até eu acostumar com a guitarra, é diferente do que tocar violão, é mais macio,... o som sai diferente, se você não faz o acorde direito o som não sai, não dá certo,... pra você mudar de acorde tem o tempo certo e tal, (...) Aí eu pegava o violão, já tocava a base da guitarra, já fazia as notas do baixo, já fazia algum solinho, alguma introdução de baixo. Então quando eu passei para esses novos instrumentos,... foi só pra mim acostumar tocar com eles mais assim,... pra tocar mesmo, fazer os acordes já fica mais tranquilo. (Entrevista em 04/08/2006).

As cordas do contra-baixo possuem a afinação idêntica às quatro cordas graves do violão, estando estas notas afinadas uma oitava abaixo do que no violão. Isso faz com que um músico que toca violão e conheça as notas ao longo do braço, por analogia, saberá a localização das notas no braço do contra-baixo elétrico. Esse fator pode se tornar uma característica facilitadora na transferência do aprendizado para o contra-baixo elétrico. Portanto, estas semelhanças facilitam na transição do aprendizado entre instrumentos semelhantes, auxiliando e agilizando o processo de como tocar.

Reinaldo, 20 anos, auxiliar de sonoplastia, violonista e baterista, começou tocando bateria na Igreja Evangélica que freqüentava. Reinaldo não possuía o instrumento em casa. Em seu relato descreve seu procedimento para praticar. Chegava a Igreja antes do culto e tocava além de, em casa, ficar “imaginando” e realizando os movimentos como se estivesse tocando em uma

bateria de verdade. Mais tarde iniciou-se no violão sob a influência de seu pai que toca o instrumento há algum tempo. Pretende formar um grupo onde possa tocar músicas de sua autoria.

Reinaldo - Minha família, desde pequeno, sempre mexeu com música, com violão. Meu pai tinha uma banda e no início eu comecei a tocar bateria, olhava as pessoas tocando e aí eu comecei a tocar também. Bateria é o seguinte, é um instrumento muito difícil de você aprender a tocar porque depende de você treinar nela mesmo, só que em casa eu não tinha bateria então eu ensaiava na Igreja. Eu ia pra Igreja mais cedo antes do culto e começava a tocar lá mesmo, treinar e em casa eu tenho uma mania como eu tenho até hoje, eu tenho duas baquetas e eu começo a tocar no ar, imaginando que você está tocando numa bateria de verdade. E você toca. Aí quando você chega numa bateria mesmo aquilo que você tocou em casa você toca na bateria.(...) Aí veio o violão, eu vi meu pai tocando, meu pai tem um violão em casa e aí nas horas que eu estava tranqüilo em casa eu pegava o violão e começava a mexer (Entrevista em 30/10/2006).

Com os relatos acima, conclui-se que o acesso a um instrumento auxilia tanto no início como na seqüência de um aprendizado musical, podendo ser fator determinante para que este aprendizado ocorra.

No caso de Antônio, ele poderia ter aprendido a tocar gaita caso encontrasse alguém que soubesse tocar e o ensinasse. No caso de Reinaldo, ele poderia ter se dedicado somente à bateria caso tivesse o instrumento em casa. Com Roberto, se houvesse oportunidade, poderia tocar teclado ao invés de violão.

4.4 – A prática no violão

Após a escolha do instrumento, a prática foi o tópico relatado pelos entrevistados como procedimento de suma importância para a continuidade do aprendizado. Essa prática pode ser caracterizar em duas categorias:

- a) o tempo total em que os entrevistados estão praticando;
- b) frequência com que praticam.

De acordo com os relatos, o tempo a partir do início de sua aprendizagem até o momento atual, varia entre três à oito anos. Em alguns casos, esse tempo não foi contínuo, ou seja, houve períodos em que os entrevistados não estavam tocando violão pelas mais diversas razões.

A frequência com que tocavam também era bastante variável. Alguns entrevistados disseram que sempre que surgia oportunidade, praticavam. Provavelmente, nem todos os dias era possível tocar. Já outras pessoas afirmaram que tocavam ao menos alguns minutos no violão diariamente.

Roberto - Pegava o violão e ficava era quatro horas, cinco horas com o violão na mão, fazendo vamos ver, três quatro notas[acordes]. Isto, aí eu ficava repetindo isto pra poder pegar velocidade, pegar essa para depois conseguir pegar as outras. (Entrevista em 12/07/2006)

Antônio Sérgio - Quando eu comecei era sempre, tinha um tempinho livre que eu não tinha que sair, estava em casa parado eu pegava o violão no quarto mesmo, sentava na cama e começava a tocar ou ia lá pra fora que era mais gostoso, mais arejado, todo momento que dava pra mim tocar eu ia tocar, no início aquilo ali era uma,.... assim,... uma prioridade, todo momento eu estava com o violão. (Entrevista em 04/08/2006).

Alguns relatos associam a prática de tocar com prazer, dando a entender que tocar violão fazia com que estas pessoas se sentissem melhor, havendo, com isso, uma tendência de que elas tocassem o maior tempo possível.

No início da aprendizagem, ao ficarem longos períodos tocando violão, as mãos começam a doer devido à falta de prática. A ponta dos dedos da mão direita começa a doer em decorrência da pressão exercida nas cordas e a mão esquerda pelo esforço em tocar ou dedilhar as cordas. Mesmo assim, em alguns relatos, as pessoas continuam a tocar tentando superar esses percalços em favor do prazer que esta prática proporciona. Neste sentido o

termo “vontade de tocar” e de “aprender” é geralmente citado, conforme podemos conferir a seguir:

Denílson - No caso, na época eu estudava à tarde. Quando eu voltava do colégio, aí eu começava a praticar, não tinha horário certo não, mais ou menos até umas nove horas. Minha mão doía, mas,... a vontade era maior. (Entrevista em 13/07/2006)

Cláudia - Geralmente eu praticava todo dia à tarde, eu ficava assim,... de manhã a gente sempre tem alguma coisa pra fazer né, agente estudava também. À tarde quando eu chegava, a primeira coisa que eu ia fazer era pegar o violão,... aí eu ficava um tempão, eu perdia até a hora, minha mão doía, ... deu calo,... doía demais. (Entrevista em 18/07/2006)

Nos seus relatos abaixo, observa-se que Maria Lúcia e Augusto se esforçavam ao máximo para ficar em contato com o instrumento o maior tempo possível, numa mistura de vontade e prazer.

Maria Lúcia - Aí eu já ganhei um violão e pronto... e era só meu... Aí eu comia música né, de manhã, de tarde e de noite. Acordava e já pegava o violão. Por que eu gostava, eu queria... eu queria aprender porquê eu ... eu gosto, aliás não é porquê eu gostava, é porquê eu gosto. Não era diversão, era um prazer mesmo. Tinha dias que eu acordava e pegava o violão... nem o café não tomava. Hoje eu não tenho muito isso não, porquê também, a gente muda não é, ...hoje eu tenho outra idade, tenho outra cabeça, essas coisas... outros compromissos, não tem como ficar só tocando. (Entrevista em 13/07/2006).

Augusto - Nossa.... todo dia,.... o máximo que podia ficar tocando eu ficava. Às vezes eu ia pra escola e levava o violão, nos intervalos eu tocava, em casa à noite, o tempo todo que eu pudesse pegar no instrumento eu pegava. Minha mão doía, dava calo, mas a vontade de tocar era tanta que eu nem prestava atenção nestas coisas. Se eu pudesse ficar o dia inteiro eu ficava tocando. O tempo vago que eu tinha era violão. (Entrevista em 14/07/2006).

Devemos destacar entre estes relatos que um dos principais procedimentos no início da aprendizagem no violão é a repetição. A tentativa

de tocar um acorde, uma seqüência de acordes ou uma música completa, fez com que estas pessoas ficassem repetindo um determinado trecho ou seqüência de acordes, fazendo o mesmo movimento, até conseguirem efetuar estas mudanças satisfatoriamente.

Nas palavras do entrevistado Márcio, observamos que inicialmente a prática no violão estava associada ao prazer de tocar e ao tempo disponível. Após um período, esta prática tornou-se um hábito.

Márcio - Essa questão da prática, ela foi mais para o lado prazeroso mesmo, porque eu não tinha essa questão, vamos dizer, um hábito. Então por exemplo, eu estava lá em casa na época de menino mesmo, eu sempre tive que lavar a minha roupa, cuidar das minhas coisas, do quintal aí eu fazia isso e o violão estava lá eu ia lá e pegava ele entendeu, mais era quase todos os dias, até hoje todo dia pelo menos cinco, dez, quinze minutos eu pego o violão. Virou um hábito. (Entrevista em 28/10/2006)

Reinaldo relatou que toca violão sempre que possível e ressalta que a prática freqüente no instrumento é um ponto importante para o desenvolvimento da habilidade de tocar. O tempo de prática varia de acordo com a sua disponibilidade.

Reinaldo - Olha... eu tenho essa dificuldade comigo, tanto porque é um relaxamento meu que eu não tenho esse costume de pegar o instrumento todo dia para tocar, porque a música, ela depende de você estar todo dia, pelo menos meia hora você estar pegando nela para você conseguir melhorar. Hoje eu não tenho um tempo maior para pegar, porque você trabalha de dia e chega à noite você está cansado e o sono bate em você e você tem que batalhar, porque se você não batalhar você não chega aonde você quer. (Entrevista em 30/10/2006)

Os participantes dessa pesquisa escolheram o violão para o início do seu aprendizado. Houve aqueles que optaram por esse instrumento por ele estar mais acessível, em casa ou na casa de vizinhos e colegas. Houve relatos daqueles que optaram pelo violão por não possuir condições para adquirir outro instrumento, como é o caso de Roberto. Outros por não conhecer alguém que pudesse ensinar como tocar outro instrumento como foi o caso de Antônio.

Outro aspecto a ser salientado é que alguns entrevistados além de possuir o violão para seu aprendizado, começaram a aprender outros instrumentos, como bateria no caso de Reinaldo e guitarra e contra-baixo no caso de Antônio. Essa acessibilidade ao instrumento funcionou como um fator estimulante no início do aprendizado.

Com relação à prática, percebe-se que no início, o aprendiz procura ficar o maior tempo possível em contato com o instrumento buscando acelerar seu processo de aprendizagem. Em virtude desta prática constante, por um lado acontece uma melhoria técnica onde os entrevistados conseguem tocar um trecho ou uma música desejada. Por outro lado, os dedos da mão em contato com as cordas doem devido ao esforço despendido. Na tentativa de superar esta dificuldade foram citadas palavras como vontade, prazer e o gosto por estar em contato com o violão.

CAPÍTULO 5 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM IDENTIFICADOS

5.1 - Início do processo de aprendizagem

Como vimos anteriormente, a oportunidade de tocar em eventos em sua comunidade, a proximidade com pessoas que estão tocando (familiares e/ou colegas) e a acessibilidade, podem influenciar na escolha do instrumento para o início de uma aprendizagem musical.

Em seu artigo Conde e Neves (1984-1985) examina os “processos da aprendizagem nas diferentes manifestações da cultura rural e urbana, em seus aspectos religiosos, lúdicos e de trabalho”, onde conclui:

...podemos afirmar que a aprendizagem musical, que ocorre freqüentes vezes durante e através das realizações artísticas da comunidade, dentro de um clima lúdico ou religioso, tem as seguintes características: valorização da imitação criativa, com o mais velho ou com o mais experimentado; participação em atividade comunitária; vivência prática; descompromisso com aspectos estéticos dos resultados obtidos; pelo respeito ao tempo próprio de aprendizado de cada indivíduo; verdadeiro clima de socialização; não delimitação de espaços rígidos da aprendizagem (CONDE e NEVES, 1984-1985, p. 49).

Observou-se que, dentre os nove entrevistados, todos tiveram a oportunidade de uma proximidade com pessoas de seu convívio que tem ou tinham contato com música. São pais, irmãos, tios, primos, colegas de escola, vizinhos que quando estão tocando podem despertar um interesse naqueles que observam e que talvez gostassem de aprender a tocar violão. Além de tocar violão, estas pessoas próximas aos entrevistados, se colocaram a disposição para mostrar alguma informação referente ao instrumento como acordes e ritmos, estimulando os interessados a aprofundar seu aprendizado.

Conforme Sloboda (1985) apud Silva (1995) existem duas fases no processo de aprendizagem musical. A primeira é o desenvolvimento da enculturação.

É o aprendizado que acontece como resultado de nossa exposição aos produtos musicais de nossa cultura durante a infância, junto com a

aquisição de habilidades simples, como a habilidade em reproduzir pequenas canções (SILVA, 1995, p.85).

De acordo com Silva (1995), o conhecimento adquirido nessa fase não provém de uma aprendizagem consciente, mas é considerado universal numa cultura e pode servir de fundamento para que novas habilidades possam ser construídas.

A segunda fase é a aquisição de habilidades específicas através de treinamento. “Não são habilidades universais dentro de uma cultura, mas são o que transformam um cidadão comum em *músico*” (SLOBODA *apud* SILVA, 1995, p.85-86). Cada entrevistado desenvolveu suas habilidades, de acordo com seu interesse, o acesso ao instrumento, oportunidade do contato com pessoas que tocavam o instrumento visando um aprendizado.

5.2 - A presença da família

Além de pessoas próximas tocando, devemos considerar que o aprendiz recebeu ao longo de sua vida uma série de estímulos musicais que foram responsáveis pela formação. Estes estímulos estão presentes principalmente no âmbito familiar e entre as pessoas de seu convívio, formando a sua concepção e seu conhecimento musical.

Um futuro violonista que observa seus tios tocando, por exemplo, construirá seus conceitos musicais por meio da informação musical a qual ele está exposto. Essa informação está nas músicas que ele escuta em casa no rádio, televisão, internet, na escola, na casa de parentes e amigos, nos lugares onde frequenta.

Quando esta pessoa decide tocar violão, as músicas que servirão de referência inicial serão aquelas que escutou e reconhece. Para Green (2001) “está claro que os adultos e outras pessoas próximas, inclusive irmãos e amigos, têm um efeito profundo nos modos nos quais as crianças e jovens são musicalmente enculturados” (GREEN, 2001, p.22). A autora ainda cita como exemplo, pesquisas no campo da psicologia musical, sugerindo que o apoio

familiar de vários tipos é um dos fatores cruciais na formação de músicos eruditos.

No âmbito da Música Popular a autora obteve resultados semelhantes em seu estudo: “a probabilidade é que os pais cumprem um papel proeminente na formação dos músicos populares” (GREEN, 2001, p.24). Isso, de acordo com a autora, é devido à ênfase que é dada no aprendizado das práticas em música popular nas famílias, mas ressalta a necessidade de novas pesquisas para a verificação deste fato. Nessa pesquisa, em relação a presença de parentes que tocam, destaca-se as seguintes colocações nas entrevistas realizadas:

a) quatro entrevistados - Maria Lúcia, Antônio, Robson e Denílson - relataram que nas suas famílias havia parentes que tocavam violão e alguns destes parentes se colocaram a disposição para ensiná-los.

b) dois entrevistados - Márcio, Reinaldo - afirmaram que nas suas famílias, embora houvesse pessoas que tocavam violão, não tiveram a oportunidade de aprendizagem com estes parentes.

c) três entrevistados - Cláudia, Roberto, Augusto - disseram que nas suas famílias não havia pessoas que tocavam.

Entretanto, todos os entrevistados afirmaram que tiveram incentivo das suas respectivas famílias para iniciar seu aprendizado no violão. Este apoio esteve presente desde a compra de um instrumento, na atitude de começar a tocar, passando pela aprendizagem entre familiares.

Apenas um entrevistado, Reinaldo, comentou sobre sua decisão de se tornar músico profissional¹⁴. Atitude que foi reprovada pela sua família, que apesar da presença do pai e irmãos que tocam violão, acreditam na música apenas como um hobby.

Os relatos seguintes exemplificam o papel da família na enculturação musical e o início da aprendizagem no violão. No relato abaixo,

¹⁴ Maiores detalhes no relato da pág. 50.

Maria Lúcia está tentando descobrir como tocar violão, quando seu irmão chega e começa a lhe mostrar os movimentos necessários na mão esquerda, para montar um acorde. Após o entendimento de onde e como colocar os dedos nas cordas, Maria Lúcia começou a repetir estes movimentos numa demonstração de satisfação por conseguir tocar o instrumento que desejava.

Maria Lúcia - Minha família já é de músicos, então já despertou interesse meu sobre música. Minha família quase toda já toca, meu Pai... e mais dois irmãos mais velhos tocam. Eu comecei a me apaixonar por música, apaixonei mesmo e assim... os amigos né....aquela coisa toda... você vê um, você vê outro tocando. O início foi o seguinte eu tava sentada na sala lá de casa, em Turmalina... e comecei a tocar e a cantar aquele trem ali batendo ali e tal, aí meu irmão chegou e falou assim: "Oh, você está se saindo bem hein... deixa eu te ensinar uma nota (acorde) e foi e me ensinou uma nota... É ... um acorde... lá....lá com sétima se não me engano que ele me ensinou. Falou assim: "Faz isso". E eu, eu achei muito massa(rindo), falei nossa eu já aprendi um acorde e fui tocando, tocando, tocando e aí depois ele me ensinou outro e depois outro... . Aquele contato que eu tive ali pra mim foi.... foi um momento especial. (Entrevista em 13/07/2006).

Depois desse contato com o irmão, Maria Lúcia percebeu a viabilidade de aprender violão, ao se sentir capaz de fazer aqueles acordes. O aprendizado do primeiro acorde impulsionou a descoberta do segundo e assim sucessivamente até o aprendizado de um grupo de acordes. Houve uma desmistificação do violão como um instrumento difícil de aprender.

Assim, a influência da família pode ir além de um primeiro contato com o instrumento. Através da presença de familiares estimulando e incentivando, o aprendiz inicialmente desinteressado em tocar, pode, num momento seguinte, demonstrar interesse em aprender violão.

Antônio - Minha mãe tinha um violão bem antigo, é um Giannini Trovador, de 1972, aí minha mãe tocava, hoje ela não toca mais não, mas meu irmão e minha irmã tocam. Aí eles foram me incentivando a tocar, como meu irmão e minha irmã já tocavam, aí eu ficava olhando assim mas não interessava, aí eles foram me incentivando até eu interessar. (Entrevista em 04/08/2006).

Robson – *Ah, no dia de domingo, no almoço na casa da avó, meu Tio tocava violão: “Nossa um dia você tem que tocar igual seu Tio assim.” Aí ele fazia aquelas barbaridades, coisas absurdas no violão assim e a família toda encantada vendo ele tocar. [...]Ah, também teve a influência da minha mãe, que ela tocava, aí ela insistia muito, eu não gostava muito de tocar. Aí ela começou passando,... passou um acorde lá,... dó,... ré assim e eu não treinava e ela me cobrava,... me cobrava até que um dia, meu irmão começou a mexer com banda e eu fui num ensaio dele né. Aí comecei a interessar mais por tocar, trabalhar com banda. (Entrevista em 26/10/2006).*

A influência da família pode ser negativa em relação à finalidade do aprendizado musical. Reinaldo tem a intenção de se tornar músico profissional e busca em cursos como os oferecidos pelo Projeto Arena, conhecimento para conseguir alcançar seus objetivos. Porém, sua família gostaria que a música fosse apenas um hobby para ele e não uma profissão.

Reinaldo - *É o seguinte, uma coisa que atrapalha a pessoa que gosta de tocar ou quer entrar para o meio da música é o apoio da família, você tem que ter muito apoio da família porque é muito interessante,... a música depende de muito tempo e prática,.. se você começar desde cedo é bem melhor. Na minha família eu não tive muito apoio, por mais que seja, a minha família toda toca mexe com música, mas eu não tive muito apoio não, então assim, a primeira vez que eu peguei no violão eu senti assim desanimado mesmo porque você olha assim é muito difícil. Lá em casa todos gostam muito de música, meu pai é apaixonado, gosta muito. Hoje eu me decidi que eu quero música, só que o que vai acontecendo na sua vida, eles acham que você não pode chegar à aquilo que você quer. Talvez tenha essa mente, porque,... ah não é só trabalho e casa, trabalho e casa, talvez você fala: “Não, eu quero ser um artista. Eu quero ser um músico.” Aí as pessoas: “Ih, você não vai dar conta disso porque música depende de dinheiro, você tem que ter dinheiro e tempo para você aprender e a gente não tem essas condições.” Então foi esse o apoio que eles não puderam me dar, essa questão. Eles queriam que eu encarasse a música como hobby. Mais mesmo foi o apoio da família e o mais interessante da música é que tem que ter o apoio mesmo, por mais que seja da família, dos amigos, porque aquilo vai te incentivando entendeu? É interessante porque você sozinho só trabalhando com aquilo, você acha que ah,.. não vai dar em nada, então se você tiver um*

apoio, um incentivo “Pôxa, vai dar certo. Vai em frente que você vai conseguir chegar.” (Entrevista em 30/10/2006).

Devemos lembrar que, de acordo com os entrevistados, a importância do apoio familiar, a exposição à pessoas tocando e a acessibilidade ao instrumento acontecem de maneira variada. Houve comentários de pessoas que tinham o instrumento à sua disposição e incentivo por parte dos familiares, mas que não queriam aprender a tocar. Outros gostariam de aprender, tinham o costume de assistir pessoas próximas tocando, mas não tinham instrumento.

5.3 - Amigos e colegas

Com os relatos, observou-se duas situações de aprendizagem:

- a) onde uma pessoa ensina a uma ou mais pessoas, que no âmbito desta pesquisa chamo de Aprendizado Vertical;
- b) onde aquele que ensina em um momento coloca-se na posição de aprendiz num momento seguinte, ocorrendo uma troca de informações, que chamo por Aprendizado Horizontal.

Na primeira situação, temos uma pessoa assumindo o papel momentâneo e inconsciente de professor, ensinando movimentos necessários para realizar os acordes e/ou ritmos no violão. A outra pessoa se coloca no papel de aprendiz também de maneira inconsciente, ou seja, sem delinear aquela situação como uma aula específica de música.

Analisar essa situação nos leva a seguinte reflexão: todos os entrevistados relataram que nunca tiveram aulas de violão ou guitarra, mas em suas declarações, comentaram sobre situações onde havia sempre alguma pessoa ensinando a tocar violão. Eles (os entrevistados) não identificavam estas situações como aulas, nem aquela pessoa que está ensinado como professor. Esses momentos são encarados muito mais como uma ajuda e/ou

coleguismo daquele que sabe tocar para com aquele que quer aprender do que aulas propriamente ditas. Conclui-se com isso que os entrevistados foram ensinados como tocar por outras pessoas, familiares ou colegas. A seguir observamos relatos de como esse procedimento acontece.

Cláudia expõe como seu colega lhe ensinou os primeiros acordes, sendo este um exemplo da Aprendizagem Vertical. Este contato com seu colega foi suficiente para que ela mais tarde começasse a aprender novas músicas através de outras fontes, como revistas de cifras.

Cláudia - Bom, comecei assim, eu pedi a um colega meu para me passar umas notas (acordes) básicos, aí eu fui treinando aquelas notas básicas. Depois com uma semana assim eu já estava pegando umas musiquinhas de três notas, e depois eu peguei uma revista assim e comecei a aprender umas notas que eu não sabia e comecei a procurar. Quando aparecia uma música nova, aí eu pegava procurava a nota que tinha na música e assim eu fui aprendendo. (Entrevista em 18/07/2006).

Podemos notar uma semelhança entre essa descrição e a relatada com Maria Lúcia, onde seu irmão lhe ensinou os primeiros acordes. Aqui o procedimento foi o mesmo, pois depois de aprender os primeiros acordes com um colega, Cláudia se sentiu capaz de, com o apoio de outros materiais como revistas com cifras, aprender novas músicas. Podemos perceber essa capacidade adquirida como um entendimento da mecânica do violão para montar acordes no braço do instrumento.

O relato de Márcio nos mostra um exemplo da Aprendizagem Horizontal onde além de observar os tios tocando, sua amizade com um colega permitiu uma troca de informações que desempenhou um importante papel no seu desenvolvimento musical. Além de compartilhar o conhecimento adquirido em uma aula, seu colega também emprestava o instrumento para que ele pudesse praticar.

Márcio - O início da minha ligação com o violão, foi a partir,.... eu devia ter 15 ou 16 anos, eu já tinha muita ligação com o violão através de tios meus que tocavam e eu achava este instrumento uma coisa de louco, gostava muito e tinha vontade de aprender mais não tinha

oportunidade, até que um amigo meu de infância, teve uma aulinha, assim básica com um professor de uma semana no máximo e me mostrou algumas coisas que ele tinha aprendido no violão. Eu fiquei muito interessado a partir do que ele ia aprendendo ele ia me passando e eu ia pegando no violão. Eu não tinha violão na época, ele tinha um violão e foi me emprestando o violão, eu ficava uma semana com o violão, pegava o que ele tinha aprendido, aí ele pegava o violão e ficava um tempo e nisso ia me emprestando e aí a gente foi construindo essa aprendizagem. (Entrevista em 28/10/2006).

Esta amizade perdura até os dias atuais, onde Márcio agora com 26 anos, toca no grupo “Chica Feijão”, dividindo as composições com seu colega de aprendizado de violão da adolescência.

Correa (2002), em sua dissertação de mestrado, cita Paulo Freire na afirmação “que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo ensina” (CORREA, 2002, p.135). O comentário de Márcio se assemelha aos relatos dos adolescentes entrevistados por Correa (2002). O autor identificou entre os participantes de sua pesquisa, que “a convivência com os amigos e as relações geradas a partir desta convivência, acaba gerando aprendizagens de ambos participantes”. (Ibid, p.135)

Roberto comenta sobre a influência de seus familiares e da observação de seus colegas tocando no início do contato com o violão.

Roberto - Através de amigos tocando, comecei a entrosar com um pessoal de uma igreja, fiz amizade com eles aí também na nossa família tinha umas quinze pessoas e todo mundo tocava violão, eu comecei a gostar também, vê esse pessoal tocando, tomei gosto, e aprendi olhando..., chegava perto deles assim e perguntava (Entrevista em 12/07/2006).

Em seu estudo, Green (2001) identificou interações semelhantes. Ela destaca a “prática com companheiros, pessoas de convívio diário, onde esta aprendizagem envolve o ensino explícito de um companheiro a uma ou mais pessoas” (GREEN, 2001, p.76). A autora ainda destaca que este tipo de aprendizagem pode acontecer em grupos, como resultado da interação entre colegas, mas na ausência de qualquer atitude explícita de ensino.

A aprendizagem pode acontecer somente entre duas pessoas ou em grupos maiores; podendo surgir em encontros casuais ou sessões organizadas; isto pode ocorrer separadamente às atividades onde as pessoas que estão envolvidas no aprendizado e não estejam efetivamente tocando, durante ensaios e *Jam sessions*¹⁵, por exemplo. (GREEN, 2001, p.76).

No relato de Augusto notamos que a ausência de escolas de músicas próximas e/ou acesso à professores particulares de violão associado à falta de um instrumento para o aprendizado, pode fazer com que a proximidade aos amigos seja uma opção para conseguir obter informações relacionadas à tocar violão.

Augusto - Foi através de amigos mesmos, vendo amigos tocar assim, eu achava bacana, sempre tive vontade de aprender a tocar violão e tal,..... só que sempre tive vontade de estudar também, desde o começo, só que não tinha condição de fazer aula na época, não tinha escola perto e eu também não tinha violão. (Entrevista em 14/07/2006).

Augusto também comenta sobre uma experiência negativa do contato com um dos seus amigos onde, ao perguntar sobre algum assunto relacionado ao violão, seu colega não teve a paciência ou não se propôs a explicar ou ainda talvez, não sabia sobre o assunto para elucidar a dúvida. Isto fez com que Augusto buscasse informações em outras fontes como revistas de cifras, na observação de músicos tocando e na prática de materiais que ele desconhecia sua aplicação, como os desenhos de digitações de escalas.

Augusto - Eu sempre fui muito pra dentro pra perguntar e tal, mesmo porque eu fiquei meio traumatizado a primeira vez que eu fui perguntar à um colega meu parece que ele tava assim meio sem paciência, aí ele foi e nem quis me dar muito ouvido, aí eu falei: “Ah, não vou perguntar nada.” Aí eu acho que foi isso aí que me fez desenvolver mais rápido, que eu fiquei com isso assim, falei: “Não. Vou aprender sozinho mesmo. Aí eu fui,... fui correndo atrás,...

¹⁵ Jam session - termo popularmente utilizado entre músicos de Jazz americanos para definir o encontro onde todos tocam uma ou mais músicas. A característica principal deste evento é seu caráter informal. Neste estudo entendemos por “Jam Session” a reunião de pessoas que tocam de forma despreocupada em ensaios ou em encontros, geralmente músicas conhecidas por todos os envolvidos.

fui indo nas revistas mesmo, conhecendo pessoas que tocava: “Oh, eu tenho isso aqui oh, isso aqui é um desenho de uma escala cromática”,.... não sabia o quê significava mas tinha o desenho e eu ficava treinando o dia inteiro,.... “Oh, isto aqui é uma escala maior,...”, entendeu, só falava isto e aí eu ia treinando, não sabia o sentido de nada..... (Entrevista em 14/07/2006).

Feichas (2006), em sua tese de Doutorado, compartilha da importância da prática entre duas ou mais pessoas como fonte de aprendizado. A autora destaca um dos principais benefícios desta prática:

Tocar em grupos é uma fonte importante de aprendizado. Um dos benefícios principais é que os indivíduos compartilham experiências interagindo fisicamente, emocionalmente e intelectualmente em um processo onde 'eles enriquecem a sua compreensão de conhecimento experimental'. (HORN, 1984 *apud* FEICHAS, 2006, p.91)

Ao longo dos relatos acima, observa-se a relação entre o início do aprendizado do violão e: pessoas do convívio familiar; amigos e colegas. Primeiramente entre familiares onde houve o contato inicial com o instrumento, vendo pessoas tocando em reuniões ou encontros familiares. O acesso ao instrumento é facilitado, sempre há um instrumento ou em casa ou na casa de outros parentes. O futuro aprendiz não precisa, nesta situação, comprar um violão para começar a aprender. Este aprendizado tem o consentimento e o incentivo daqueles que já estão tocando, e em alguns casos estes violonistas ensinam os primeiros passos para aquele que deseja aprender.

Entre amigos e colegas, a convivência e a relação de amizade, acabam criando interações entre os indivíduos. Essa relação é essencial para que essas experiências musicais possam ser compartilhadas. É no convívio constante com amigos, vizinhos, colegas de escola, geralmente da mesma faixa etária, que as oportunidades para o aprendizado aparecem. Aquele que aprendeu a tocar uma música ensina à aquele que ainda não sabe. Em outra ocasião, estas posições podem ser trocadas (Aprendizado Horizontal). É importante ressaltar a postura de compartilhar as informações.

No momento que o aprendizado está acontecendo, com a presença de uma pessoa mostrando como tocar, três aspectos importantes são destacados:

- a) a coordenação motora, responsável pelos movimentos necessários para se tocar com ambas as mãos;
- b) o aspecto visual, onde o aprendiz observa a região do violão e o quê fazer para tocar, tentando imitar aquilo que ele esta vendo outro violonista fazer;
- c) o aspecto auditivo, onde o aprendiz está escutando o resultado dos movimentos realizados pelo violonista ao tocar. A audição também é responsável pela verificação, num momento seguinte, se trecho executado está igual àquele que foi tocado pelo violonista.

No momento do aprendizado esses três aspectos funcionam conjuntamente em tentativas e erros, onde o aprendiz observa, tenta fazer e se não conseguir o mesmo resultado sonoro, tenta novamente seguindo este procedimento até tocar de maneira semelhante ao que ouviu.

5.4 – Gosto musical dos entrevistados

No âmbito deste trabalho, devemos entender por gosto musical como sendo músicas ou estilos musicais que cada entrevistado tem preferência ao ouvir e/ou tocar. O tópico “gosto musical” foi especificado como categoria no questionário através da pergunta “Qual o tipo de música que você toca?” e depois nas entrevistas com a questão: “Quando você começou a tocar, o quê você gostava de ouvir?”.

Em relação aos gostos musicais, identificou-se dois grupos distintos: Pessoas que mencionam o estilo musical como exemplo do tipo de música que gosta de ouvir e/ou tocar e aqueles que citaram nomes de grupos musicais como representantes dos estilos que preferem ouvir e/ou tocar.

Foram mencionados estilos musicais como rock, o heavy-metal, o samba, o pagode, a música pop, MPB, música evangélica. Os limites entre alguns estilos nem sempre estão bem definidos. Para alguns participantes há grupos que pertencem ao estilo pop e para outros, este mesmo grupo pertence

ao estilo rock. Estas nomenclaturas estão intimamente ligadas à vivência musical de cada um, o que escutaram durante suas vidas e como nomearam cada tipo de música, como identificavam uma determinada sonoridade ou uma associação desta sonoridade com um determinado grupo. Desta forma, pode-se concluir que não existe uma unidade na nomenclatura, isto é, podemos encontrar opiniões diferentes sobre o estilo de um determinado grupo musical.

Também foram citados os nomes dos grupos como exemplo. Para um som pop, os grupos mais citados foram: Skank, Jota Quest, Capital Inicial, Legião Urbana. Para estas pessoas qualquer música que tenha a mesma forma, disposição de instrumentos, mensagem nas letras, tipos de roupas usadas pelos componentes dos grupos, serão semelhantes às referências citadas e serão tratados como grupos de música pop.

Podemos destacar algumas considerações sobre os gostos musicais mencionados pelos entrevistados. O primeiro fator a ser levado em conta diz respeito a enculturação musical inicialmente entre familiares, onde começamos a perceber e conceber o sentido e significado do que conceituamos como música durante nossas vidas. Essa enculturação pode influenciar a formação do gosto musical de cada pessoa, ou seja, as músicas e estilos musicais apresentados na infância podem tornar-se preferências na adolescência e na fase adulta.

Como auxílio no entendimento da construção do gosto musical de cada indivíduo, além da enculturação musical, Green (2001) esboça uma distinção teórica entre dois aspectos do significado musical: O significado inerente e o significado delineado. O significado inerente seria a “organização dos materiais sonoros com alguma coerência para que uma experiência musical ocorra, e essa coerência precisa ser racionalmente percebida pelo ouvinte”. (GREEN, 2001, p.27). A autora ainda exemplifica que o material sonoro,

[...] deve poder apelar ao senso de todo e parte do ouvinte, de início e fim, de repetição, semelhança, diferença ou qualquer outra inter-relação pertinente. Essas inter-relações estarão imanentes em todas as peças, mas elas poderão emergir, das experiências anteriores do ouvinte, de um número de peças que juntas formam um estilo, sub-estilo ou gênero. (GREEN, 2001, p.27)

Green ainda salienta que “a pessoa na posição de ouvinte deve, a partir de alguma experiência anterior, ter certo conhecimento das características que compõem o estilo musical, para que ele possa reconhecê-lo como tal” (GREEN, 2001, p. 31). Assim a autora relaciona o termo “significado inerente” a todas as informações sonoras de um determinado artista, grupo musical ou intérprete.

O significado delineado está relacionado com a imagem do produto musical e tudo o que contribui para a aparência deste produto. Green (2001) relata que não só os contextos de produção e distribuição do produto musical, mas também o contexto da receptividade compõem em vários graus o significado musical, afetando a maneira como percebemos a música.

A manipulação das imagens de intérpretes não deve ser vista como uma mera estratégia de *marketing*, uma vez que roupas, corte de cabelo ou poses nos encartes dos discos são detalhes de um amplo aspecto de qualquer música – um artefato cultural, mediador dentro de um contexto social e histórico (GREEN, 2001, p.28-29).

Lembramos que os dois significados mencionados por Green não são excludentes, e “cada um afeta diferentemente a formação do grupo social em torno da música de sua preferência, em maior ou menor proporção, ficando assim embutido sobre a experiência musical” (GREEN, 2001, p.29).

Um exemplo do significado delineado poderiam ser as roupas que as pessoas vestiam na ocasião da entrevista. Dentre os nove entrevistados, cinco vestiam roupas comuns, geralmente camisas de malha e calça jeans. Quatro entrevistados compareceram à entrevista vestindo camisas pretas com símbolos de banda de heavy-metal de sua preferência, como por exemplo: Iron Maiden, Metallica e Megadeath, entre outros.

O uso destas camisetas indica um direcionamento proposital, em relação à sua preferência musical, forma-se uma idéia de qual tipo de música esta pessoa ouve. Essa preferência poderá influir na sua rede de amizades, aproximando-o de pessoas que gostem do mesmo estilo musical. Com isso, esta aproximação poderá gerar aprendizagens, caso entre seus pares exista alguém que esteja tocando violão ou guitarra e futuramente a possível formação de uma banda.

Dentre nove entrevistados, três relataram tocar durante os cultos em igrejas evangélicas. Dentre eles, apenas Cláudia declarou que toca apenas músicas evangélicas.

Cláudia - Quando eu comecei a tocar assim,... na verdade eu sempre ouvi mais música evangélica né,... então eu apegava mais,... o estilo das músicas são tipo assim,... baião esse tipo de música, não sei se você conhece música evangélica... Eu gostava mais de ouvir Catedral, Oficina G3¹⁶. Esses eu gostava muito, aí eu ficava pegando as músicas deles. (Entrevista em 18/07/2006)

Roberto e Reinaldo, também evangélicos, demonstraram interesse em músicas de outros estilos.

Roberto - As vezes escutava, vários ritmos, Rap, entendeu... tinha uns Rock também que eu gostava, Apocalipse 16, Provérbio X¹⁶, estes assim conscientizador né.[...] Eu posso olhar uma cifra do Zeca Pagodinho, (Sambista carioca) que é muito interessante, posso entrar na página do Diante do Trono¹⁶, que dá prá pegar muita coisa; do Fernandinho, do ex-componente dos Morenos, Waguiinho, a cifra dele é bacana, tem muita variedade de notas, você pode pegar muita coisa. (Entrevista em 12/07/2006)

Reinaldo - Na Igreja, tinha um conjunto, aí eu tocava junto com o conjunto na hora mesmo, mas eu ouvia de tudo. Hoje quando você vai aprendendo ouvir as músicas, eu tenho um estilo próprio que é um rock, eu gosto de rock, eu tinha uma banda de rock e eu era o vocalista da banda, então assim, hoje eu tenho esse estilo próprio, só que eu gosto de ouvir de tudo, tipo um blues, um reggae, um jazz, eu gosto muito de um jazz, rock também, eu amo muito um rock, eu gosto um pouco de tudo. (Entrevista em 30/10/2006).

Os demais participantes possuíam gostos dos mais variados, girando principalmente em torno do pop-rock ou rock nacional. Dos seis entrevistados, quatro citaram que escutam ou escutaram o grupo brasileiro

¹⁶ Grupos evangélicos.

Legião Urbana, e os dois restantes fizeram menção apenas ao estilo musical rock ou pop-rock sem citar nomes dos grupos.

Maria Lúcia - Quando eu comecei a tocar eu gostava do rock dos anos oitenta. Paulo Ricardo, Titãs, Legião, Barão, Hanoi-Hanoi... estas coisas. Eu gostava do som um instrumental gostoso de você ouvir... tanto que eu ainda curto ainda ouvir um... Zero... massa demais (sorrindo). (Entrevista em 13/07/2006)

Maria Lúcia, hoje com 26 anos, pôde vivenciar o sucesso de vários grupos do final da década de oitenta e início dos anos noventa. O fato de ter presenciado o movimento do Rock brasileiro, estilo musical que esteve em evidência nesta época, pode ter influenciado suas preferências musicais. Todos os grupos e intérpretes por ela citados tiveram uma grande exposição nos meios de comunicação.

No relato de Denílson, que tem 16 anos, podemos observar que os grupos citados pertencem a sua geração. São grupos que fizeram e ainda fazem sucesso no final da década de noventa e início de 2000 em diante.

Denílson - Eu ouvia pop rock. Ah... geralmente é o pop rock nacional, Capital Inicial, Skank, Jota Quest, nada assim.....além disso. De rock eu escutava... Ramones, Gun's and Roses.. estas bandas aí..... (Entrevista em 13/07/2006)

Denílson exemplifica o que ele entende pelo estilo “pop rock nacional” e pelo estilo “rock”, citando os nomes dos grupos. Devido às semelhanças entre os grupos nacionais mencionados por Denílson e os citados por Maria Lúcia, como instrumentação, temas abordados, arranjos, apresentações, pode-se questionar sobre as delimitações dos termos “pop-rock” e “rock nacional”. Um mesmo grupo pode ser caracterizado por uma pessoa como pop e por outra como rock.

5.5 – Influências recebidas

Nos relatos a seguir será possível notar como a música que é executada em casa, tocada por pessoas da família, ou através dos meios de comunicação como rádio, televisão, internet entre outros, podem influenciar o futuro violonista naquilo que ele entende por objeto musical. Percebe-se nessas falas exemplos da enculturação musical.

Antônio Sérgio - Oh,... eu era o mais novo lá de casa, então eu ouvia praticamente de tudo né,... o que tinha eu ouvia, não tinha muito interesse, mais aí por influência do meu irmão e de amigos eu comecei a ouvir mais Rock, Legião Urbana, Engenheiros do Hawái, Capital Inicial, poucas bandas internacionais, que eu agora não me lembro, mas mais mesmo era Legião, que foi desta época que eu comecei a me interessar por Legião, que era o que eu mais escutava mesmo, ouvia era isso. (Entrevista em 04/08/2006)

No comentário de Antônio a frase “... eu ouvia praticamente de tudo”, demonstra a diversidade de estilos musicais aos quais ele estava exposto. No entanto, “... o que tinha em casa eu ouvia” nos mostra uma característica da enculturação musical onde ele ouvia aquilo que seus familiares colocavam para tocar.

Robson - Ah,... na época que eu comecei a tocar ouvia Legião Urbana, na época estava surgindo o CPM 22 que é mais pra hardcore, pop-rock também Capital inicial, bandas desse nível. Eu tenho um tio que toca chorinho, música clássica. Ah, no dia de domingo, no almoço na casa da avó, aí ele tocava: “Nossa um dia você tem que tocar igual seu Tio assim...”. Aí ele fazia aquelas barbaridades, coisas absurdas no violão assim e a família toda encantada vendo ele tocar... (Entrevista em 26/10/2006).

Robson cita nomes de grupos atuais que pertencem ao estilo rock e pop-rock acrescentando o grupo Legião Urbana, que apesar de não existir mais, é citado como referência neste estilo. Na segunda parte de seu comentário ele descreve o ambiente familiar onde ouvia o tio tocando chorinho

e a admiração pela maneira como o tio tocava violão. Sendo este momento, de acordo com seu comentário, um dos principais estímulos por ele se interessar em aprender a tocar o instrumento.

No relato de Márcio, observa-se as várias influências as quais ele foi exposto, ouvindo seu pai tocando “modas” de viola e mais tarde ouvindo rock’n roll com os colegas.

Márcio - Olha,... eu particularmente comecei a escutar Raul Seixas desde oito anos de idade, então eu tive uma ligação, uma tendência mais rock’n roll né, só que na mesma época eu ouvia muito Tonico e Tinoco, moda de viola por conta do meu pai né. Mais aí quando comecei a entrar na adolescência com 11/12 anos, eu ouvia bastante Pato Fu, Tia Nastácia e,... Raimundos, porque eles tinham uma pegada rock’n roll mas com baião assim, a gente nessa época, a turma escutava muito isso, esse tipo voltado mais para o rock, entendeu. A gente era um pouco fechado para a música brasileira e tal, eu gostava muito de Raul Seixas, a gente gostava muito de Raul, sabe. (Entrevista em 28/10/2006).

Desta mistura de estilos como o rock e a música sertaneja que ele se inspira para compor as músicas do seu grupo Chica Feijão. Márcio descreve o estilo de seu grupo:

[...] a gente caracteriza o som da banda hoje como, vamos dizer assim, um regionalismo metropolitano né, porque todos os integrantes nasceram aqui na cidade grande e ter convivido com essa influência da cidade mais com gerações da família que vieram do interior então, acaba que agrupou esse pessoal e fez que o som ficasse desse jeito, uma mistura um pouco, vamos dizer meio rock meio baião, mas com um caipira, um regional, sabe. (Entrevista em 28/10/2006).

Neste relato observa-se duas fontes que influenciam a sonoridade do grupo. Uma fonte é o centro metropolitano com grupos de rock e a outra é a parte da família que veio do interior, trazendo a música sertaneja ou caipira.

Augusto fala sobre as músicas que escutava, num processo semelhante ao que acontecera com Márcio, onde o convívio com colegas

ouvindo o estilo pop-rock misturava-se à influência das músicas que sua mãe e sua madrinha escutavam no estilo MPB.

Augusto - Ah,... na época eu tava começando a escutar muito Pop-rock, escutava muito Legião Urbana, Raul Seixas, Engenheiros do Hawai,.. essas bandas mais conhecidas, mas eu gostava muito de MPB, por influência da minha mãe, da minha madrinha também. Ah, eu escutava Chico Buarque, Caetano Veloso, Elis Regina, é muito nessa direção... . (Entrevista em 14/07/2006)

Nos relatos de Márcio e de Augusto observamos a menção da sigla MPB - Música Popular Brasileira – que inclui toda a música popular produzida no Brasil. Os depoimentos exemplificam como o termo pode ser diferentemente entendido pelas pessoas. Márcio mencionou gostar muito da música do compositor e cantor brasileiro, Raul Seixas, cujas músicas, na sua grande maioria, estão na língua portuguesa e são consideradas no estilo Rock. Logo a seguir Márcio comenta que “... a gente era um pouco fechado para a música brasileira e tal”. Vemos aqui uma contradição sobre o termo “música brasileira” usado por Márcio, pois Raul Seixas sendo um compositor e intérprete brasileiro, sua música é brasileira. Podemos concluir que Márcio, ao dizer “música brasileira”, estava se referindo a algum outro estilo de música ou possivelmente ao termo Música Popular Brasileira (MPB).

Augusto faz um comentário semelhante ao citar os grupos de sua preferência: “na época eu tava começando a escutar muito Pop-rock, escutava muito Legião Urbana, Raul Seixas, Engenheiros do Hawai”. Vemos aqui a mesma contradição descrita no comentário de Márcio. Sobre o termo MPB Augusto relata que “... eu gostava muito de MPB, por influência da minha mãe, da minha madrinha também”. Ele ainda cita alguns autores como “ah, eu escutava Chico Buarque, Caetano Veloso, Elis Regina, é muito nessa direção.” Dessa forma Augusto limita o termo MPB ao tipo de música feita por alguns artistas situados em uma determinada época.

Feichas (2006) relaciona o aparecimento do termo Música Popular Brasileira inicialmente de tradição oral, com aspectos históricos e geográficos.

No passado o termo MBP estava relacionado a música de tradição oral, especialmente rural e era basicamente anônima. Mais tarde, com o

desenvolvimento da música urbana, o mercado, a idéia do compositor e dos direitos autorais, a nova música dos centros urbanos passou a ser chamada de popular e a música anônima de todas as regiões do país guardou a denominação de música de tradição oral. Já as músicas das cidades foram consideradas MPB (FEICHAS, 2006. pág. 41).

De acordo com a autora, a música popular Brasileira “é caracterizada por uma mistura de elementos de diferentes contextos e culturas que são européias (português), indígena e africana” (Feichas 2006. pág. 41).

Feichas (2006) relaciona o aparecimento do termo Música Popular Brasileira inicialmente de tradição oral, com aspectos históricos e geográficos. De acordo com os ritmos a autora esclarece que a Música Popular Brasileira “é caracterizada por uma mistura de elementos de diferentes contextos e culturas que são europeus (português), indígena e africanos” (FEICHAS, 2006. pág. 41).

A autora relaciona o termo MPB ao movimento da música popular iniciado nos anos sessenta, época da ditadura militar no Brasil.

Canções de protesto criticaram o regime e apoiaram uma música brasileira autêntica (Magaldi, 1999, p.319; Reily, 1996). Neste processo, música popular brasileira 'começou a utilizar uma diversidade de fontes nacionais, e os músicos começaram a estabelecer seus próprios estilos. (Reily, 1996, p.14). Nomes como Chico Buarque, Milton Nascimento, Edu Lobo, que começaram suas carreiras no movimento de MPB, tem influenciado novas gerações de músicos. (FEICHAS, 2006, p.42)

Podemos concluir que o termo MPB não é usado para englobar toda a música que é elaborada no Brasil e sim a música que possui as mesmas características das músicas feitas por determinados compositores que se tornaram referências a partir do movimento MPB.

De forma mais abrangente, podemos entender que a nomenclatura utilizada para definir os estilos musicais traz consigo somente as características gerais de cada estilo, não sendo, portanto, ideal para uma utilização específica. Neste caso é necessária a exemplificação com nomes de intérpretes e/ou grupos para a identificação das características do estilo mencionado.

5.6 - Dificuldades percebidas no início da aprendizagem musical no violão

O contato inicial com o violão trouxe para os entrevistados algumas dificuldades que variaram de acordo com o desenvolvimento motor de cada um, onde destacam-se: a execução e mudanças de acordes e acordes com pestana e a execução de ritmos com a mão direita.

Neste trabalho devemos entender dificuldade como qualquer “obstáculo, impedimento ou objeção” (BUENO, 1989, p.257) ao início do aprendizado no violão ou guitarra.

Roberto - Sem ninguém para explicar, quais combinações de notas [acordes], e...algumas até simples, mais difícil o acesso, eu não tinha tanta noção e a maioria das cifras aí não vêm com explicação, aí você faz as posições sem muita certeza do som, da seqüência. Isto aí era uma grande dificuldade não ter ninguém para poder ajudar. (...) Eu não eu comprava revistas com cifras, nem dependia de comprar, nem isso tinha acesso eu não tinha dinheiro nem prá comprar isso, então eu pegava e fazia os riscos na folha e fazia os pontinhos para colocar os dedos. (Entrevista em 12/07/2006)

Acordes e Pestana

Os nove entrevistados relataram que a mudança de acordes e os acordes com pestana foram as principais dificuldades por eles enfrentadas. No início da aprendizagem a mudança de acordes é uma tarefa árdua, pois exige um domínio da coordenação motora dos dedos da mão esquerda que o iniciante ainda não desenvolveu.

Os primeiros acordes aprendidos, de acordo com os entrevistados, foram, por exemplo: acordes maiores de Dó, Ré, Lá, Mi e Sol; e acordes menores de Mi, Lá e Ré, por não exigir grande esforço da mão direita ao realizá-los. Mesmo com essa facilidade é necessário um empenho por parte do aprendiz para que a mudança de acordes seja feita sem comprometer o

andamento e a harmonia da música que estão tocando. Com o aprendizado de novas músicas ou mudanças de tonalidades das músicas aprendidas, o contato com acordes com pestana se torna inevitável.

“Os acordes com pestana têm esse nome devido á função do dedo indicador, que atua como uma barra sobre as seis cordas, fazendo o papel semelhante ao da pestana¹⁷ do braço do violão” (DENYER, 1982, p.178). O que geralmente acontece no início do aprendizado é a falta de costume ao executar esse movimento, provocando dores na musculatura da parte interna da mão entre os dedos indicador e polegar, devido ao esforço exigido, fazendo com que o aprendiz desanime ou mesmo deixe de executar a pestana.

Todos os entrevistados usaram a palavra “nota” ao fazerem referência a um acorde. Podemos observar este detalhe nos comentários de Maria Lúcia sobre sua dificuldade de fazer a pestana, e de Roberto sobre suas dúvidas a respeito dos acordes.

*Maria Lúcia – Assim, prá pegar na viola, pra mim não era complicado, mas prá mim... mudar as **notas**, nossa na hora que eu ia na pestana, pôxa. (Entrevista em 13/07/2006).*

*Roberto – Sem ninguém para explicar, quê...combinações de **notas** é... são várias umas então, muitas **notas** mesmo, e...algumas até simples, mais difícil o acesso, eu não tinha tanta noção. (Entrevista em 12/07/2006).*

A pergunta feita aos entrevistados foi: “Quais foram às dificuldades que você encontrou para começar a tocar?” Augusto relata sobre sua dificuldade em fazer acordes com pestana.

Augusto - A pestana era muito difícil de fazer. Tinha uma revista que eu peguei que tava escrito lá: “Opções sem pestana”. Eu tinha dificuldade em pestana, porque o braço do violão era muito duro, então era um sacrifício para fazer uma pestana, aí eu comecei a pegar uns acordes sem pestana, mas sempre tentando fazer para mim aprender, porque o que eu queria mesmo era aprender. (Entrevista em 14/07/2006)

¹⁷ “A pestana fica no braço do violão, no começo da escala. Na maioria dos instrumentos, a pestana marca o limite do comprimento da escala, ou seja, a parte vibratória da corda” (DENYER, 1982, p.23).

No relato abaixo, Maria Lúcia cita que o acorde de Fá maior era o que julgava o mais difícil para execução. Para realizar este acorde é necessário fazer uma pestana com o dedo indicador da mão direita na primeira casa do violão.

Maria Lúcia – A maior dificuldade para mim foi a pestana, Nossa Senhora, pelo amor de Deus, treinei demais prá conseguir fazer um Fá maior, nossa, muito complicado... Não,... assim,... agilidade, porque eu prá pegar na viola, prá mim não era complicado, mas prá mim... mudar as notas, nossa na hora que eu ia na pestana, pôxa... (Entrevista em 13/07/2006).

A mudança de acordes também foi citada como uma das dificuldades associada aos acordes com pestana. Denílson conta que as dificuldades em realizar acordes com e sem pestana foram enfatizadas, por que iniciou seus aprendizados quando tinha apenas 10 anos e sua mão era muito pequena.

Denílson - Dificuldade de posição de notas (acordes), porque minha mão era muito pequena na época e eu não alcançava.... e a pestana era muito difícil. (Entrevista em 13/07/2006).

Cláudia encontrou os mesmos obstáculos quando começou a aprender a tocar com 19 anos.

Cláudia - A dificuldade que eu achava assim maior é porque meus dedos não alcançavam direito as notas, os meus dedos eram muito pequenos e o braço (do violão) muito grande. (Entrevista em 18/07/2006)

Márcio relata de maneira semelhante aos demais sua experiência com a mudança de acordes e acordes com pestana.

Márcio - Eh,... vamos dizer assim,... a montagem de acordes né, a mudança de um acorde pro outro era bem complicado, porque no caso, a gente pegava o acorde normalmente por revista, a cifra no caso, e aí a pestana era o mais difícil em questão de fazer no braço do violão,

quando você não tem o costume é muito difícil fazer a pestana. (Entrevista em 28/10/2006)

Para Denyer (1982) o principal objetivo do violonista iniciante que deseja tocar música popular é dominar um vocabulário de acordes que alguns entrevistados chamam de posições. Para isso, segundo o autor,

É necessário habituar a mão esquerda a “lembrar” as diferentes posições. Isso leva tempo, mas quanto mais você empregar determinada posição, mais fácil será encontrá-la e mais suave será o som que você conseguirá (DENYER, 1982, p.166).

Podemos observar nos relatos abaixo, exemplos desta dificuldade na execução de acordes, e o reconhecimento do esforço necessário a ser feito para produzir uma sonoridade no violão. Os entrevistados ressaltam a prática e a repetição dos movimentos de troca de acordes, como possibilidades para transpor este problema.

Cláudia – *“Eu nunca vou conseguir fazer um Dó...”, mas depois eu fiquei treinando assim,... ficava a semana inteira treinando, treinando,... até que eu consegui. Nossa eu acho que foi até bom eu pegar um violão ruim, porque quando eu peguei num violão melhor, eu já estava mais acostumada.* (Entrevista em 18/07/2006)

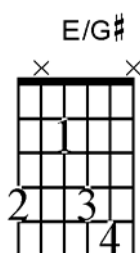


Figura 9: Acorde de Mi maior com baixo em Sol sustenido.

Esta posição exige um esforço da mão esquerda para realizar a abertura entre dos dedos 1, 2 e 3¹⁸ na execução deste acorde. Roberto comenta sobre a necessidade de seu colega “segurar o dedo” devido à dificuldade encontrada para a sua realização.

¹⁸ No violão o nº 1 representa o dedo indicador; o 2 o médio; o 3 o anelar e o 4 o mínimo.

Roberto - *Aí eu peguei uma nota que eu ví um colega fazendo, que ver, o nome dela até é *Mí com Sol* sustenido (no baixo), você estica o dedo adoidado, entendeu, só sei que ele chegou até a segurar o meu dedo, faltou pouco amarrar minha mão no violão pro dedo ficar lá. Porém era muito complicado, aquela nota [acorde] eu peguei ela, de primeira, mais até pegar velocidade eu fiquei semanas nela, esticando o dedo, igual ele falou assim: “Vai treinando esta nota aqui que você vai desembolar”.* (Entrevista em 12/07/2006)

Denyer (1982) destaca a prática e a repetição como procedimentos necessários para o desenvolvimento da coordenação motora de ambas as mãos, necessária para se tocar violão ou guitarra.

Aprender a tocar violão é, em grande parte, um processo de desenvolvimento da destreza motora. A única maneira de alcançar essa desenvoltura no controle dos dedos é praticando, repetindo a mesma coisa várias vezes até torná-la automática (DENYER, 1982, p.164).

E através desta repetição de movimentos, na busca por tocar algum acorde ou trecho musical que a mão esquerda adquire a coordenação motora necessária para realizar os movimentos exigidos para tocar uma música.

Ritmos com a mão direita

Outra dificuldade apontada pelos entrevistados foi à questão da execução de ritmos com a mão direita. No violão e na guitarra a função da mão direita é fazer com que as cordas vibrem, enquanto a mão esquerda se encarrega de selecionar quais notas em suas respectivas cordas deverão soar. Na guitarra além dos dedos, muitos guitarristas usam uma palheta para tocar as cordas.

Por meio dos relatos pode-se observar que no início do aprendizado uma das principais dificuldades era fazer uma batida no violão. Esta coordenação de movimentos da mão direita para cima e para baixo na

elaboração de um ritmo para acompanhar a música desejada nem sempre era de fácil execução.

Roberto comenta que inicialmente fazia o mesmo ritmo para vários estilos musicais que estava tocando. Em seguida ao aprender uma determinada música, pôde perceber as possibilidades de variações rítmicas no violão.

Roberto - Ah.. isto aí eu fui adquirindo. Em muitas igrejas o pessoal até reclamava, não deixava eu tocar por isso. Por causa do ritmo, tocava o mesmo ritmo pro pagode, pro samba, prá tudo, o violão é muito complicado mesmo o ritmo. Aí foi difícil. (Entrevista em 12/07/2006)

Augusto ressaltava a dificuldade motora na seqüência de movimentos ascendentes e descendentes da mão direita. Podemos observar na seqüência de seu comentário que, por meio da audição, a identificação das sonoridades dos diversos instrumentos ajudou-o a resolver os problemas rítmicos.

Augusto - No começo, eu não conseguia tocar pra baixo e pra cima, eu tentava tocar os ritmos das músicas só pra baixo. Aí fui tentando pra baixo e pra cima foi agarrando, agarrando... A princípio era o ritmo que encaixava na música, muitas vezes não era igual ao que ele tocava, mas aí eu ia tentando encaixar o ritmo que desse na música. Aí depois que eu fui aprimorando, procurando ouvir cada instrumento separado pra pegar essas coisas. (Entrevista em 14/07/2006)

Na elaboração de um ritmo de mão direita, segundo Denyer (1982), além de se preocupar com a fluência e precisão rítmica das batidas, é importante “a acentuação em diferentes tempos, o que se faz aumentando a intensidade dos toques e escolhendo bem quais deverão ser para cima ou para baixo” (DENYER, 1982, p.170). Estas escolhas, associadas à coordenação motora em desenvolvimento, pode levar o aprendiz a tentar várias possibilidades rítmicas até encontrar uma que fique mais adequada à música que deseja tocar.

Cláudia - Eu nunca consegui dedilhar direitinho, mais assim batido de música, eu inventava. Ah, porque quando eu

fazia um batido que não estava dando muito certo, tava tipo atrapalhando a pessoa a cantar então eu procurava um batido que desse ritmo pra pessoa cantar. (Entrevista em 18/07/2006)

Cláudia tinha na audição a principal referência na decisão de procurar por um ritmo que correspondesse à música e que combinasse com a melodia executada pelo cantor ou cantora.

No relato de Antônio, observa-se outros procedimentos na elaboração de ritmos para acompanhamentos como forma de superar esta dificuldade. Num primeiro momento ele destaca o uso do canto como referência. Em outro, comenta que a partir de um ritmo conhecido, que não se adequava à música, partia para a adaptação deste ritmo para que ele encaixasse na música desejada. Na última parte do seu relato Antônio comenta sobre “tocar junto com o Cd ou fita cassete” para se certificar ou aperfeiçoar o ritmo que havia elaborado.

Antônio - Assim, eu ia cantando e ia tentando acompanhar a voz assim se tinha um ritmo pra mim cantar eu tentava acompanhar o ritmo junto com o canto. Eu ia cantando a música e tentando acompanhar o ritmo, pegava algum ritmo assim já conhecido, que eu sabia fazer, tentava jogar em cima ou então ia cantando e tocando pra ver se o ritmo dava. Até eu conseguir, enquanto eu não conseguia, eu não parava. Aí depois, eu tocava junto com a música. Quando eu não sabia a música eu procurava quem tinha o Cd ou uma fita com aquela música e colocava e tocava junto. Eu procurava sempre aperfeiçoar a música, sempre a perfeição, pra ficar igual. (Entrevista em 04/08/2006)

Assim como Cláudia, Antônio utilizava a audição na comparação entre o ritmo que ele estava tocando no violão e o ritmo de sua referência musical, buscando com isso o aperfeiçoamento em sua execução no instrumento.

Márcio comenta que não encontrou dificuldades ao tentar tocar as músicas do mesmo estilo que ouvia. Essa associação seria uma demonstração de como a enculturação musical e os significados delineados e inerentes (GREEN, 2001b) influenciam no entendimento da música que se deseja tocar. O procedimento de escutar a música no rádio como um processo semelhante

ao descrito no relato de Antônio, seria uma forma de comparação e decisão sobre se o ritmo elaborado está parecido com o ritmo da música.

Márcio - Pois é, o ritmo parece que ele foi assim algo instintivo, porque a gente começou a tocar mais rock né, então por estar ouvindo bastante aquele tipo de som na época né, então não foi tão difícil não. Difícil era mais a montagem de acordes mesmo. Eh,... eu tentava encaixar ouvindo o rádio paralelamente e via que a música estava parecida, entendeu. Por exemplo, eu tentava tirar a música aí colocava lá no som, aí pô está parecido entendeu, tanto o ritmo quanto o tom, no caso. Eu via a hora que estava bom ou não. (Entrevista em 28/10/2006)

Existem várias combinações entre o polegar e os demais dedos da mão direita para a execução dos ritmos no violão. Denyer (1982) destaca duas possibilidades de realizar ritmos com a mão direita no violão:

- a) Dedilhados onde o polegar toca os bordões (Cordas graves) e os dedos indicador, médio e anelar tocam as primas (Cordas agudas). Esta disposição permite a execução de várias combinações de dedilhados no mais variados ritmos.
- b) Batidas de mão direita que segundo o autor seria “combinações entre o polegar e os demais dedos, usados de maneira a rasguear as cordas como uma palheta, ao invés de dedilhá-las” (DENYER, 1982, p.170).

Com a repetição, o aprendiz busca realizar no violão o ritmo semelhante ao que está escutando. A observação de uma pessoa executando o ritmo desejado facilita o aprendizado, pois ele pode ver os movimentos necessários para fazer o ritmo. Por outro lado, quando esta pessoa não está presente, o aprendiz por meio de tentativas e erros procura o ritmo que mais se aproxima daquele que escutou. A decisão sobre o ritmo certo dependerá de sua percepção, se o que ele está tocando está semelhante ao que está ouvindo.

CAPÍTULO 6 – RECURSOS UTILIZADOS NA APRENDIZAGEM

Após o contato inicial com o instrumento e seguindo-se a decisão de começar a tocar o violão, os entrevistados utilizaram procedimentos¹⁹ que auxiliaram no início do aprendizado, a saber:

- a) Utilização das revistas com cifras;
- b) Acesso à músicas cifradas através da internet;
- c) Fitas de vídeo cassete.
- d) Auxílio de pessoas próximas no aprendizado;
- e) Utilização do processo de “tirar músicas de ouvido”.

Lembrando que não há uma hierarquia de valores na seqüência dos procedimentos citados acima.

6.1 - Revistas com cifras

Dentre os nove entrevistados, oito relataram que em seu aprendizado, tiveram contato com cifras, relacionando estas com as revistas de cifras, popularmente chamadas de revistinhas.

Nas revistas, as cifras aparecem acima da letra da música e a sua localização indica o momento mais próximo que se deve tocar o acorde para que o mesmo coincida com a letra. Para isso, o executante deverá ter o conhecimento prévio do ritmo e melodia da música que ambiciona tocar. Acompanhando a letra da música, a maioria destas revistas traz gráficos do braço do violão com indicações de números que correspondem aos dedos e cordas que devemos pressionar para tocar aquele acorde mostrado. Não há uma uniformidade para a apresentação destes gráficos, ficando a cargo da editora de cada revista a padronização destes.

¹⁹ Anexo 4 - Tabela com os principais procedimentos/materiais utilizados pelos entrevistados em seu aprendizado no violão.

Para Baily e Driver a cifra é uma notação, que fala “para o instrumentista o que fazer em lugar de o que ouvir” (BAILY e DRIVER, 1992, pág. 62). O autor exemplifica dois acordes: suas fôrmas e suas respectivas notas na pauta.

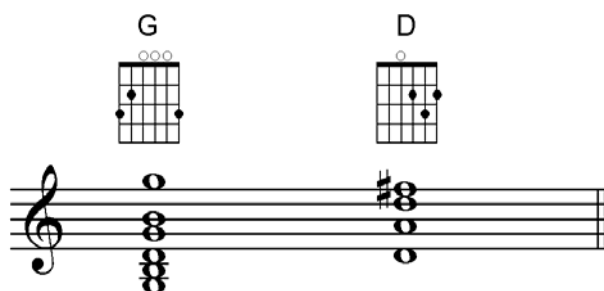


Fig. 10 - Gráficos de fôrmas de acordes para violão e guitarra. (BAILY e DRIVER, 1992, p. 62)

De acordo com os autores, o uso destes gráficos “sugestiona o Pensamento Motor-Espacial, sendo imediatamente útil ao guitarrista iniciante” (BAILY e DRIVER, 1992, p. 62). Com isso, o iniciante precisa aprender como usar essa ferramenta como se fosse à representação direta do modo como os guitarristas pensam em acordes em qualquer situação. Os violonistas ao usar as cifras, podem apenas identificar a letra com a posição a ser feita sem associá-la à formação de acordes.

Alguns relatos, como o de Maria Lúcia, exemplificam o uso das revistas com cifras. Ela comenta sobre sua preferência em estar próximo de alguém que possa mostrar como tocar, mas nem sempre isso foi possível.

Maria Lúcia – Quando tinha a oportunidade de ter alguém perto de mim era melhor, mais eu não esperava muito por isso não... já pegava as minhas revistas ali e já ia pegando. (Entrevista em 13/07/2006).

Augusto também explica:

Augusto – O quê eu mais usava mesmo era as revistas, não tinha jeito. (Entrevista em 14/07/2006)

Robson associa o uso das revistas com cifras ao início do aprendizado, dando a entender que depois de algum tempo em contato com

este material, ele já se sente à vontade para identificar visualmente o que as pessoas estão tocando.

Robson – No início mesmo, era época das revistinhas de cifras, aí depois para ajudar nas músicas assim, ouvia o pessoal tocando pedia alguma sugestão. (Entrevista em 26/10/2006)

O aprendizado de acordes por meio da utilização de revistas com cifras também foi identificado por Correa (2000) em sua pesquisa. Todos os cinco adolescentes entrevistados declararam terem aprendido alguns acordes com esse material, dentre outras fontes. “Os acordes aprendidos eram, em geral, tirados de revistas cifradas” (CORRÊA, 2000, p. 156). O autor destaca que o aprendizado de novos acordes “se dava em razão destes fazerem parte de músicas que queriam aprender” (Ibid, pág. 156).

6.2 – Músicas cifradas obtidas na internet

Com a popularização do computador, a internet destaca-se como um veículo que apresenta grande quantidade de informações sobre os mais diversos assuntos. Em relação à música não acontece de forma diferente, é possível localizar na internet, desde instrumentos novos ou usados para compra, livros de partituras, Cd's, vídeos de apresentações, partituras para a impressão, etc.

No comentário de Roberto nota-se como acontece a busca por músicas cifradas na internet:

Roberto – Quando comprei meu computador foi bom porque eu tive mais alguma coisa prá poder pesquisar, entendeu. Eu posso entrar na página aí, vamos dizer, do Diante do Trono [grupo evangélico], que dá prá pegar muita coisa; do Fernandinho [intérprete], igual do....ex-componente dos Morenos, acho que é Waguiinho se não me engano, entendeu e ... a cifra dele é bacana, que tem muita variedade, muita variedade de notas, você pode pegar muita coisa. (Entrevista em 12/07/2006)

Antônio utiliza o termo “puxar músicas da internet” no sentido de ao encontrar a música que desejava tocar, em algum dos vários sites de músicas cifradas, ele transferia (download) esta música para seu computador. No computador, além de obter a cifra, é também possível também escutar a música desejada num formato semelhante à de um Cd.

Antônio – Puxava músicas da internet, músicas cifradas da internet pra tocar também né,... . Saber o ritmo né, só música que eu conhecia, que eu sabia cantar também pra ficar mais fácil pra mim cantar junto ou então uma música que eu conhecia, que eu já tinha o ritmo dela na cabeça. (Entrevista em 04/08/2006)

Em seu comentário, Antônio escolhia as músicas as quais ele já tivera um contato prévio, reconhecendo nestas músicas, sua melodia e/ou seu ritmo, no sentido de facilitar sua execução. Assim como acontece com as revistas com cifras, nestes sites não há informações sobre o ritmo a ser executado para se tocar uma música. Neste sentido, a internet facilita a audição de músicas desconhecidas devido ao grande número de músicas disponibilizadas na rede.

Cláudia relata que dispunha de uma variedade de materiais, tanto as revistas quanto à internet, para obter as cifras das músicas que ambicionava tocar.

Cláudia – Usei muita revista, revista com cifra, pegava música cifrada também na Internet, pegava com amigos também. (Entrevista em 18/07/2006)

As músicas cifradas estão disponíveis em sites da internet de forma particular para o violão popular. Nenhum entrevistado citou o nome de algum site específico para obter cifras. Nesse contexto, a disposição da cifra é similar às revistas, localizada acima da letra da música desejada com alguns sites oferecendo gráficos do braço do violão com as posições a serem feitas. Além dos sites específicos de cifras, grupos musicais também disponibilizam em suas páginas na internet, suas músicas com cifras.

De acordo com Gonh (2003) o desenvolvimento tecnológico “tem oferecido um acesso cada vez mais facilitado à prática musical” (GOHN, 2003, p.11). Este acesso faz com que:

mais e mais indivíduos têm se interessado em buscar uma aproximação com a música, por meio de uma formação mais livre e acessível do que a oferecida pelos tradicionais cursos, conservatórios e escolas de música. (GOHN, 2003, p.11)

Corrêa (2000) destacou que a internet desempenha um papel importante como fonte de consulta de músicas cifradas, tablaturas e MP3 e chama a atenção para o fato da abundância do material disponível. “O sites se tornam diferentes bibliotecas, onde é possível acessá-las, sem custo, comparando versões, ou quando algo não é encontrado, buscando outras fontes” (CORRÊA, 2000, p.153).

Wille (2003) observou que Amanda, um dos três casos estudados, “utiliza a internet para a aquisição de partituras musicais ou das cifras das músicas que sua banda mantém no repertório” (Wille, 2003, p.120).

A notação de cifras apresentada nas revistas ou na internet, de uma maneira geral, não contém informações teóricas sobre formação de acordes e/ou relação entre os acordes numa mesma tonalidade, por exemplo. De acordo com os relatos dos entrevistados, todas as revistas por eles utilizadas continham apenas as letras com as respectivas cifras. Não há esclarecimentos sobre o porquê da escolha de uma determinada seqüência de acordes.

As editoras procuram cifrar uma música o mais próximo da versão que a redação da revista tomou como referência. Com isso o aprendiz que lida com este material, pode associar a letra da cifra somente com a fôrma do acorde correspondente, sem nenhum outro tipo de nomenclatura. Por exemplo: Letra “A” posição que corresponde ao Lá maior. O iniciante possivelmente, não fará esta associação, ele não dará o nome de lá maior para a letra “A” porque essa informação não está descrita na revista. Então, ele fará somente a associação com a fôrma correspondente à posição “A”.

As revistas de cifras e as músicas com cifras da internet cumprem um papel na fase inicial do aprendizado, estimulando à busca por novos acordes através de músicas conhecidas que a pessoa deseja tocar. Há um

desenvolvimento na percepção rítmica com imitações e tentativas e erros, no desejo de tocar o mesmo ritmo que está sendo executado em uma música de referência.

Essas ferramentas também auxiliam no desenvolvimento do aspecto melódico, pois alguns entrevistados fizeram o uso da voz, cantando a música que gostariam de tocar. Há uma busca por uma referência musical, com o objetivo de confirmar se o ritmo da mão direita e a seqüência de acordes estavam certos. Com a popularização do computador, a internet assume um papel importante como veículo de busca por músicas cifradas e gravadas.

6.3 – Fitas de Vídeo-cassete

O vídeo-cassete, e mais recentemente o DVD, fazem parte do desenvolvimento tecnológico citado por Gohn (2003). De acordo com o autor a informação em vídeo “tornou-se uma importante referência, substituindo parcialmente a necessidade da presença física no local da realização musical” (GOHN, 2003, p.19). As contribuições do uso deste tipo de material foram imediatas segundo o autor, tais como:

a immortalização da obra de mestres do passado, a acessibilidade à música produzida em locais distantes, a realização de documentários detalhando o desenvolvimento de estilos musicais, e a organização de um material anteriormente disperso e de difícil alcance (GOHN, 2003, p.19).

Uma das principais características que é possível destacar no uso do vídeo é a possibilidade de manipulação da imagem e do som. A pessoa que está assistindo a um show, por exemplo, num DVD em sua casa, poderá assisti-lo na hora que for mais conveniente. Poderá também repetir ou se desejar alterar a velocidade de exibição dos trechos que chamaram à sua atenção, para observar uma cena detalhadamente.

Reinaldo exemplifica como utilizava o vídeo no seu grupo:

Reinaldo – *A gente assistia muito Gun's and Roses, assistia também banda Catedral, Oficina G3, evangélicas. A gente assistia o show no vídeo e procurava fazer a mesma coisa que aquelas bandas. E eu gosto da coisa muito perfeita, bem certinha, então a gente ensaiava, mostrava os vídeos e falava: “Vamos tentar fazer assim e tal, vamos ver se dá certo”.*

No vídeo é possível considerar a observação da postura e comportamento dos membros do grupo durante um show, como também a disposição dos detalhes do cenário do evento. Quanto ao aspecto sonoro, além da audição, pode-se ver como cada detalhe é executado. No caso do violão e da guitarra, ao assistir um músico tocando em um show no vídeo ou ao vivo, tem-se a oportunidade de observar os movimentos de ambas as mãos para a execução de uma música. Em uma situação que uma pessoa deseja tocar uma música e tem a chance de assistir sua execução, o aprendizado tende a ser facilitado.

Entretanto, para a certificação destas possibilidades do aprendizado utilizando meios visuais como vídeo-cassete e DVD, novas pesquisas necessitam ser realizadas.

6.4 – A proximidade de familiares e de pares na aprendizagem

Conforme denotado anteriormente, a presença de familiares e amigos exercem uma influência, auxiliando tanto para a escolha do instrumento quanto no início e desenvolvimento do aprendizado dos entrevistados.

É claro que todas as atividades podem ser influenciadas por amigos, inclusive música. O que parece especial nesta consideração é o modo como estas pessoas se organizam em grupos e aprendem de um ao outro sem qualquer figura de autoridade (PRIEST, 1989, p.80).

Feichas (2006) menciona o comentário de Green que relaciona “o escutar, a imitação, a aprendizagem com amigos e aprendizagem em grupo como os componentes centrais das práticas de aprendizagem informais de música popular” (FEICHAS, 2006, p.91).

A autora faz a distinção sobre o papel de uma ou mais pessoas na transmissão da informação musical. A prática que envolve o ensino explícito de um ou mais pessoas por um amigo é chamado de aprendizado por par-direto, enquanto aprendizagem de grupos de amigos acontece como resultado de interação de semelhantes, mas na ausência de uma atitude de ensino formalizada.

Maria Lúcia comenta que quando tinha a oportunidade do contato com o irmão que tocava violão, ela pedia para ele lhe ensinar a música. Se a resposta fosse afirmativa, iniciava-se o processo de aprendizagem. Ele mostrava os acordes e depois sua seqüência: “Olha isso aqui é assim, aqui são seus dedos e as cordas (...)”. Pelo processo de imitação Maria Lúcia procurava executar as mesmas posições que eram feitas pelo irmão ao tocar. Após entender sobre o que, e como fazer, repetia a seqüência os acordes até seu aprendizado. Em seguida procurava adaptar o ritmo e a melodia para então tocar e cantar a música desejada. Estes processos de imitação e repetição podem ocorrer ao mesmo tempo ou em tempos e momentos variados, pois dependerá da disponibilidade das pessoas envolvidas.

Augusto procurava uma explicação junto aos seus colegas, sobre como montar uma posição mostrada em uma revista com cifras.

Augusto – Eu perguntava algumas coisas assim, básicas e tal,... destas questões mesmo: “Ah, aquele desenho lá, que tá na revista significa isso e isso mesmo, este dedo nesta corda.... Eu perguntava,... pruns meninos lá da rua lá que já tocavam há mais tempo. (Entrevista em 14/07/2006)

Campbel citado por Corrêa (2000) discorre que “no processo de construção do conhecimento concernente a uma nova música, o músico mais experiente transmite o que ele sabe ao músico menos experiente” (CAMPBEL *apud* CORRÊA, 2000, p.135).

Com a possibilidade de alguém próximo para elucidar as dúvidas advindas do uso de cifras, o aprendizado desta linguagem tende a ser mais rápido. No comentário de Antônio podemos observar procedimentos semelhantes aos relatos acima.

Antônio – *É no início, era mais revista né, mas tinha também meus irmãos ou alguns amigos que tocavam também, eles me ensinavam os acordes, alguns eu já tinha decorado, já sabia fazer de cabeça e outros eles me ensinavam: “Faz assim, assim e assim.....e toca...”. Aí eu ia tocando e aquilo ali eu ia pegando, ia memorizando, aos poucos. Eu dividia a música em partes, ia memorizando aquilo ali até eu pegar a música toda, enquanto eu não pegava a música toda eu não sossegava. Eles me ensinavam acorde por acorde. Os que eu sabia, eles iam tocando e eu ia acompanhando ou então eles falavam, por exemplo: “Essa música é em mi, fá e dó”. Ai, eu já sabia os acordes então eu fazia, eu conseguia tocar. Os que eu não sabia que era alguma coisa assim.... sustenido, menor com sétima, ai eles me mostravam como é que era, aí eu fazia. Aí eles tocavam a música e eu tocava junto. Sempre eles respondiam. Quando não sabia, aí eu procurava saber, perguntava meu irmão qual que era, aquela eu fazia para ele e ele me falava qual que era... Sempre tinha alguém para me ajudar, pra mim correr atrás. (Entrevista em 04/08/2006)*

Ao tocar junto com amigos, Antônio pôde observar, através do contato visual e auditivo, como combinar acordes, ritmo e melodia para tocar a música em questão. Após o aprendizado dos acordes por imitação, Antônio tocava a música conjuntamente com seus irmãos ou amigos. Isso fazia com que a prática da troca de acordes fosse imediata ao aprendizado destes. A fôrma dos acordes desconhecidos era mostrada para ele, com o objetivo de continuar tocando a música.

De acordo com Corrêa (2000), quando os adolescentes tinham alguma dificuldade, “muitas vezes pediam ajuda para outra pessoa, reforçando a necessidade das redes, das relações interpessoais nos processos de auto-aprendizagem” (CORRÊA, 2000, p.135).

As pessoas entrevistadas no Projeto Arena, citaram vários locais onde esse aprendizado ocorreu. No ambiente familiar, inicialmente com a descoberta do instrumento, e mais tarde com as primeiras noções de como tocar a partir de algum membro da família. Na companhia de colegas ou vizinhos onde houve uma troca de informações sobre o violão, que possibilitaram aprendizagens sendo caracterizado como aprendizado não-formal. No ambiente escolar, quando se tinha a oportunidade de levar o

instrumento e a partir daí o encontro com seus pares. No ensaio de bandas onde a pessoa atua como um membro efetivo do grupo ou como ouvinte.

6.5 – Grupos e Bandas

De acordo com Corrêa (2000), “as bandas representavam um espaço significativo para trocas de aprendizagens do violão e guitarra. Muitas vezes serviam também de motivação e justificativa para se dedicarem ao estudo do instrumento” (CORRÊA, 2000, p.143).

Augusto comenta como foi sua experiência inicial na formação de sua primeira banda. Da idéia inicial, a partir de um comentário do cantor do grupo Legião Urbana até a maneira como conseguiam material para tocar. Nota-se um entusiasmo e uma vontade explícita de desenvolver o projeto de sua banda.

Augusto – A banda, que a gente montou assim, naquela eu era muito influenciado por aquilo que eu escutava, aí eu fui e ouvi um acústico do Legião Urbana, onde o Roberto Russo falou assim: “Se você tiver dois violões e uma percussão já dá pra você montar uma banda”. Aí com aquilo assim, eu fiquei empolgado, aí eu já chamei um colega meu que começou a tocar junto comigo, eu tinha uma semana que eu tinha um violão aí ele também começou à aprender no violão que eu comprei, que hoje é o baterista da banda, ele também começou a tocar, aí a gente comprava revistinhas junto, montou uma pasta com o xerox de algumas músicas que a gente pegava, aí foi assim que foi acontecendo, entendeu? Mas foi daí que veio essa vontade que a gente começou a descobrir, e aí montou a banda, mesmo sem saber nada técnico, nada teórico e ir montando assim na vontade, no entusiasmo de tocar. Foi aí que partiu a vontade de ir estudar e conhecer mais assim. (Entrevista em 14/07/2006)

No relato acima é possível notar como os pares podem auxiliar no desenvolvimento do aprendizado do violão. A união com colegas para aprender e tocar suas músicas preferidas, mesmo reconhecendo a falta de conhecimento técnico do “como fazer” para executar essas músicas. Nesse

sentido, justifica-se a busca por cursos como o Projeto Arena, com a intenção de adquirir conhecimento que possibilite um desenvolvimento técnico no seu instrumento.

No relato de Robson, percebe-se sua conduta em um ensaio, onde ele procura observar como o guitarrista está tocando, na tentativa de aprender a fazer da mesma forma. Esta situação exemplifica como o aprendizado informal, sem a intenção de aprender, pode transformar em aprendizado não-formal, com a intencionalidade de aprender. Robson pode ter ido ao ensaio possivelmente, pelo simples contato com os seus colegas (aprendizado informal). A partir do momento que o guitarrista do grupo executa um trecho que chama a atenção de Robson, sua atenção é redirecionada para as mãos deste músico, com o objetivo de observar como o guitarrista está tocando.

O aspecto visual, neste caso, se destaca pois a partir do momento em que ele começa a ver a atuação do guitarrista no ensaio, ele pode associar o som que está ouvindo com o movimento executado pelo músico. Passa, então, a prestar atenção nos movimentos da mão esquerda e na região do braço da guitarra onde determinado solo é realizado com o intuito de observar como fazer (aprendizado não-formal). Num momento seguinte, com maior disponibilidade, ele poderá tentar realizar os mesmos movimentos em casa para conseguir tocar como o guitarrista do ensaio.

Robson – Eh,.. é porque eu ia em muitos ensaios de bandas de amigos meus, aí no meio do ensaio assim quando parava eu ia brincar com a guitarra, aí ficava prestando atenção em cada coisa que ele estava fazendo assim na guitarra, no instrumento, aí chegava na hora assim: - “O quê que é isso que você fez, hein?” “Tirei um harmônico, aqui, fiz um arpejo, alguma coisa.” Achei isso interessante pra caramba, legal, as vezes passava né, o pessoal passava, mas outros escondia o leite assim: “Não, não, depois você tira, depois eu te passo.” Sabe, era assim. Olhava pra mão esquerda, a mão do braço, pra ver as posições que ele estava fazendo, depois a palhetada, isso aí eu ia caçando em casa em alguma hora. Mais é pra mão esquerda. (Entrevista em 26/10/2006)

Robson comenta sobre sua relação com os amigos. Além das amizades e da troca de informações a respeito do violão, havia uma disputa

entre eles, para ver quem tocava melhor. Essa competição acabou se tornando um fator motivacional para intensificar a prática no violão. Foi a partir das afinidades advindas do convívio entre os colegas, que os primeiros grupos foram criados.

Robson – Foi mesmo quando eu vi meus amigos tocando assim. É porque na mesma época que eu comecei a tocar meus amigos da rua também começaram a tocar. Aí ficava aquela disputa, “Nossa, vou tocar melhor que ele...”. Aí é aquela disputa, todo mundo aprendendo, no mesmo nível na época. Aí meu irmão e um amigo dele iam pra casa de outro amigo deles pegar um violão, aprender algumas coisas de violão e ficavam treinando em casa, o dia inteiro né. Aí chegava no outro dia: “Nó,... você treinou?” “Treinei nada, não estou conseguindo nem executar essa música...” e chegava lá na hora lá tocava a música certinha, aí o pessoal: “Nossa, você tocou, você treinou em casa, não é? Quem ia tocar melhor e aí nessa disputa o pessoal foi evoluindo até formar as primeiras bandas assim da rua,.. o pessoal ter mais interesse por música. (Entrevista em 26/10/2006)

6.6 – Tirando Músicas de Ouvido

Esta categoria emergiu inicialmente no questionário com a pergunta: “Qual(is) material(is) você utilizou no início do seu aprendizado?”, onde uma das alternativas indicadas era: Cd’s/fitas, cassetes (Tirar músicas de ouvido). Posteriormente esta categoria foi desenvolvida em subcategorias onde, com os relatos dos entrevistados, discute-se os diferentes materiais e procedimentos utilizados no início da aprendizagem.

Nessa pesquisa, o termo “Tirar músicas de ouvido” significa a tentativa do aprendiz em reproduzir no violão/guitarra um determinado trecho musical utilizando da audição proveniente de uma fonte sonora gravada como, por exemplo, Cd’s, DVD’s e músicas no computador (GREEN, 2001).

Green destaca que a audição de uma maneira geral “é uma atividade crucial para todos os músicos” (GREEN, 2001, p.24). Na

aprendizagem ela associa-se à visão e a coordenação motora orientando o que estamos ouvindo ou tocando.

A autora propõe a distinção de três tipos principais de posturas e intenções em relação à audição de músicas, especificamente relacionado às práticas de aprendizagem de músicos populares.

Primeiro a escuta com um propósito (*purposive listening*²⁰) tem o objetivo particular, ou propósito, de aprender algo a fim de colocá-lo em uso de alguma maneira depois que a experiência de escuta terminar.

É o tipo de escuta que qualquer músico empregaria quando, por exemplo, estiver aprendendo a tocar uma cópia escrita exata ou fazendo um cover de uma canção, através de notações de memória ou escritas, da harmonia, da forma ou de outras propriedades da música para poder usá-las em outro contexto, empreendendo um exercício analítico e assim por diante (GREEN, 2001, p.24).

Um segundo ponto é escutar atentamente (*Attentive listening*), que envolve a intenção de escutar ao mesmo nível de detalhe do procedimento acima descrito, mas sem qualquer objetivo específico de aprender algo para poder tocar, lembrar, comparar ou descrever depois.

O terceiro fator é a escuta distraída (*Distracted listening*), que pode ser entendida quando, prestamos atenção na música de tempo em tempo, sem qualquer objetivo diferente de prazer ou entretenimento. Dentro deste tipo é possível também incluir a audição (*hearing*) que acontece quando atentamos que há música no ambiente onde estamos, mas prestamos pouca atenção a isto em absoluto.

Os diferentes tipos de posturas e/ou intenções de escutar são distintas, mas não há um limite claro entre eles. “Um ouvinte pode passar facilmente de um a outro ou até mesmo pode experimentar todos os tipos sugeridos aqui durante o curso de uma música” (GREEN, 2001, p.24). No workshop de guitarra realizado dentro do Projeto Arena, dentre os cinco participantes que não levaram instrumento, dois declararam estarem como ouvintes. Nesse caso, podemos supor que eles estavam ali para apenas

²⁰ *Listening* pode ser traduzido como escutando ou ouvindo. De acordo com Bueno estas palavras possuem os seguintes significados: *Escutar*: Ouvir com atenção; atender. *Ouvir*: Entender, perceber os sons pela audição; escutar; atender. (BUENO, 2001, p. 314 e 562) No âmbito deste trabalho a palavra *listening* será traduzida como escutando; ouvindo com atenção.

observar, sem intenção de aprender. Essa posição é um exemplo da postura de escuta atenta (*Attentive listening*). Esta postura pode ter sido alterada em algum momento quando toquei um exemplo ou uma música, despertando a atenção destes dois participantes. Isto fez com que a postura inicial mudasse de uma escuta atenta para uma postura de audição com propósito de aprender (*purposive listening*).

A seguir são descritos procedimentos enfatizados nas entrevistas sobre os processos de tirar músicas de ouvido. Essa metodologia assume maior ou menor grau de destaque de acordo com a percepção que cada entrevistado tem do seu método de tirar músicas de ouvido.

Audição como referência: tocando e comparando

Robson relata assim seu procedimento para tirar as músicas de ouvido.

Robson – Para achar o ritmo eu tentava estabelecer um ritmo padrão assim, eu quando pegava uma revista de cifra, eu tentava arrumar o Cd da banda também e escutava a música pra mim ver como é que é o ritmo. Aí eu colocava o Cd e afinava o violão junto com o Cd. Aí então eu tentava fazer um ritmo que encaixava na música. Ah,... na hora de encaixar na música mesmo, na hora que você executou e “Nó, esse ritmo é o ritmo que ele está fazendo..”, aí você já saca que fez o ritmo certo. (Entrevista em 26/10/2006)

Com o Cd e a revista com a cifra da música que desejava em mãos, não era o suficiente para tocar. Então, Robson necessitava afinar o violão “junto com o Cd”, isto é, fazer com que as alturas dos acordes, indicados na cifragem da revista, correspondesse às alturas do Cd. Por exemplo: se na cifra indica um acorde de D (Ré maior), e ao tocar no violão, perceber auditivamente que as sonoridades entre o instrumento e o Cd não estão na mesma afinação, é necessário afinar o violão para que as alturas fiquem semelhantes. Isto só será possível caso a cifra que ele possui tenha sido elaborada a partir da

mesma gravação do Cd que ele tem em mãos, pois assim há uma maior possibilidade dos acordes apresentados na cifra serem semelhantes aos que ele está ouvindo no Cd.

Com relação à “(...) *fazer um ritmo que encaixava na música*”, Robson diz realizar o ritmo no violão comparando-o com aquele que ele estava ouvindo. A seguir ele comenta sobre o momento em que consegue desenvolver um ritmo semelhante ao da música “(...), *na hora que você executou e “Nó, esse ritmo é o ritmo que ele está fazendo” (...)*” ele executou um ritmo e percebeu que este ritmo adequou-se na música.

Neste sentido, o aprendiz compara aquilo que está tocando com o que está ouvindo. Se achar que não está parecido, tentará novamente até que consiga tocar de uma forma semelhante à música que está ouvindo. Esse processo de comparações e novas tentativas, em um empenho para conseguir reproduzir os aspectos rítmicos e melódicos da música que está ouvindo, há um desenvolvimento de sua percepção.

Simplificação na substituição dos acordes desconhecidos

Cláudia comenta sobre seus procedimentos na aprendizagem de tirar músicas de ouvido.

Cláudia – Eu ficava escutando as músicas no som e tentava achar no violão. Era difícil, mas eu acabava descobrindo. Assim, não ficava igualzinho, tipo assim, uma nota com quarta ou com quinta assim, eu simplificava. Mas dava pra tocar. Quando eu tocava com o Cd eu procurava tocar igual no Cd, tentava reproduzir o que estava no Cd. As vezes eu conseguia, as vezes não,... era assim... ia tentando, até eu achar. (Entrevista em 18/07/2006)

Ao relatar: “(...) *uma nota com quarta ou quinta assim, eu simplificava*”. Ou seja, quando Cláudia encontrava algum acorde com dissonâncias ela simplificava este acorde, retirando as dissonâncias e

executando somente o acorde básico, sem nenhuma nota acrescentada, facilitando sua execução.

Por exemplo: Se ela encontrasse em uma música o acorde de C 4 (Dó com 4ª), Cláudia substituíria por C (Dó maior), com um nível menor de dificuldade de digitação, como observado nos gráficos de acordes abaixo.

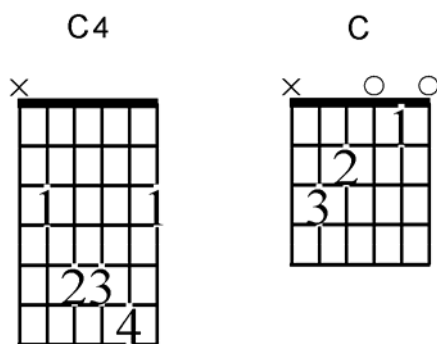


Fig. 11 – Acordes: Dó c/ quarta (C4) e Dó maior (C).

Sobre “(...) *tentando, até achar*”, entende-se buscar no violão o som equivalente àquele acorde o qual ela estava escutando em um determinado trecho da música. Com esse método de tentativa e erro ela conseguiu encontrar equivalências entre sonoridades dos acordes que conhecia e aqueles que estava escutando.

Cláudia substituíria os acordes que não conseguiu tirar por acordes que ela conhecia e que possuíam uma sonoridade próxima àquela procurada. A música, como ela mesma disse: “(...) *não ficava igualzinho, (...) mas dava prá tocar*”. Devemos destacar que Cláudia percebia quais acordes estavam de acordo com a música e quais poderiam ser tocados, mas que não representavam à mesma sonoridade dos acordes originais. Ela não deixava de tocar a música por não reconhecer ou não saber tocar algum acorde, mas sim elaborava uma versão de execução facilitada dessa música.

Buscando sonoridades: nota, *power chord*, acorde maior ou menor.

Com um procedimento semelhante, Robson descreve sobre a maneira que encontrou para tirar músicas de ouvido:

Robson - *No início eu achava assim: “Nó, deve ter alguma técnica especial para você tirar as músicas de ouvido, deve ter algum jeito de você tirar”, aí tentava. Aí depois eu comecei, escutava um acorde tipo na música ia passando o braço da guitarra e igualava as duas notas, aí foi assim que eu fui aprendendo: “Nó, vou procurar caçando assim”. Até achar a nota certa. Assim que dava certo, sempre voltava um trecho da música até dar certo. Quando não dava certo, assim: “Não, pelo menos essa parte eu consegui tirar, vou passar pra outra...”. Fazia o *power chord* e depois experimentava encaixar, modulando ele para maior ou menor, o quê que encaixava mais. (Entrevista em 26/10/2006)*

Ao relatar que “(...), escutava um acorde tipo na música ia passando o braço da guitarra e igualava as duas notas”, observa-se o mesmo processo de tentativas e comparação descrito no relato de Cláudia. Robson, ao escutar um acorde, tocava uma nota no violão nas cordas graves e deslizava o dedo pelo braço do instrumento na tentativa de encontrar a nota que igualasse à tônica do acorde que estava ouvindo. Quando encontrava a tônica, ele montava a partir desta nota, um “*power chord*”²¹, similar ao exemplo da figura abaixo.

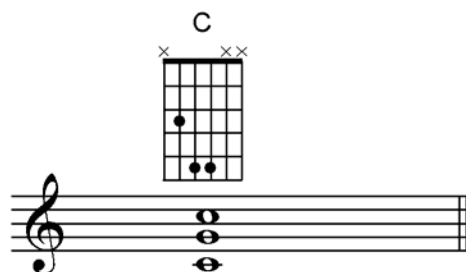


Fig. 12 – Dó (C) “Power Chord.”

²¹ Tipo de montagem de um acorde muito usado no estilo Rock e Heavy Metal. Geralmente tocado com três notas: a tônica do acorde; uma quinta acima e novamente a tônica.

Com o objetivo de completar a sonoridade que ouviu, Robson toca a partir deste “*power chord*” um acorde maior e um menor, como na figura abaixo, experimentando “(...) *encaixar, modulando ele para maior ou menor*”, escolhendo aquele acorde que percebe possuir a sonoridade mais próxima do original. Neste sentido, com tentativas e erros, ele compara a sonoridade que esta tocando com sua referência sonora, decidindo-se por qual acorde utilizar.

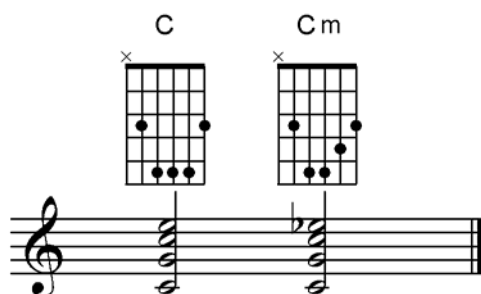


Fig. 13 – Acordes Dó maior (C) e Dó menor (Cm).

Sobre o processo de tirar músicas de ouvido utilizando-se de um aparelho de som, Lilliestam (1996) destaca algumas vantagens e desvantagens:

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 (LILLESTAM, 1996, p.206-207).

A presença da gravação citada por Lillestam, pode ser substituída pela presença de alguma pessoa mostrando, por exemplo, o procedimento para tocar a mudanças de acordes em um determinado trecho de uma música.

Para Nettl (2005) quando uma música é transmitida oralmente, ou seja, por uma pessoa tocando e mostrando como fazer, esta música poderá sofrer pequenas alterações na sua forma de tocar, que variam de pessoa para pessoa sem alterar a música no seu conteúdo. Quando a fonte musical é de origem gravada, não há mudanças na execução da música. Neste sentido,

todas as vezes que a música for tocada a mesma sonoridade será ouvida, sem alterações.

Lillestam (1996) ainda cita que a presença de um professor em sala de aula pode ser interpretada sob dois focos distintos: com o professor mostrando como fazer, o aluno não terá a oportunidade de desenvolver a habilidade de tirar músicas de ouvido, ou, com o professor incentivando o aluno à tirar músicas de ouvido, além da possibilidade de mostrar como fazer, ainda poderá estimular, com esse processo, o desenvolvimento da percepção do aluno.

Esse desenvolvimento poderá ser direcionado para: o reconhecimento de acordes, maiores, menores, com ou sem dissonâncias; nas relações entre acordes; na elaboração e reconhecimento de ritmos no violão. Com a prática de tirar melodias de ouvido pode-se incentivar o aluno para, além de reconhecer os intervalos melódicos, transcrever esta melodia ouvida para a pauta musical, estimulando o exercício da notação musical.

Tirando músicas com acordes já conhecidos

Márcio comenta que a partir de alguns acordes que ele já sabia fazer no violão, ele se esforçava para tirar músicas de ouvido.

Márcio - Eu ia buscando o acorde de acordo com o que eu sentia a sonoridade, eu tentava tirar músicas de ouvido dentro dos acordes naturais né, que é dó, ré, mi, fá, sol, lá, si e sustenidos, nada além disso, com sétima, com nona eu nunca cheguei a trabalhar dessa forma porque não entendia. Por exemplo, eu coloquei lá uma música do Pato Fu aí eu ia tentando os acordes por exemplo, Lá, aí começava em Lá a música aí eu ia depois buscando os outros acordes, porque normalmente o rock e o pop-rock são quatro ou cinco acordes no máximo, não são muitos acordes, não tem muita mudança, então da pra você estar tirando, da até pra tirar solo também, é bem mais tranquilo. (Entrevista em 28/10/2006)

Márcio experimentava os acordes que já conhecia na música que estava tentando tirar e comparava se nessa música havia algum desses acordes. Ele comenta que “(...) normalmente o rock e o pop-rock são quatro ou cinco acordes no máximo, não são muitos acordes, não tem muita mudança (...)”. O fato de possuir poucos acordes é uma característica dos estilos citados, geralmente no âmbito dos acordes maiores, menores e maiores com 7^a, não possuindo tensões como 9^a, 11^a e 13^a o que os tornam de execução facilitada. Neste sentido, houve uma transferência de aprendizagem, onde Márcio experimentava adaptar o material que conhecia, como acordes por exemplo, em uma música que não sabia tocar.

Elegendo trechos de uma música a serem tirados

Reinaldo enfatiza a maneira como dividia a música em partes onde tentava tirar cada parte de uma vez, seguindo-se até o final da música.

Reinaldo - Uma coisa que eu gosto que fazer é ouvir Cd, isso é muito bom, entendeu, então a gente ouvia o Cd e tentava pegar pelo Cd, também. Eu ouvia em casa, eu ouvia por partes, a introdução da música, uma pequena introdução da música, pela nota que eu achei na música eu tentava pegar aquela pequena introdução, aí eu tentava fazer aquilo mais de três vezes, no violão, aí ia para a primeira parte, e depois que eu terminei a primeira parte ia para a segunda, depois que eu terminei a segunda ia a seqüência da música toda, depois eu pegava a música todinha e tocava junto com o Cd.

Foi destacado de seu comentário a repetição de cada parte “(...) aí eu tentava fazer aquilo mais de três vezes (...)” com o objetivo de aprender a seqüência dos acordes e do ritmo da música. Após repetir este procedimento em todas as partes por ele determinadas, “(...) eu pegava a música todinha e tocava junto com o Cd” com o objetivo de se certificar que aquilo que estava tocando coincidia com o que ouvia no Cd. Com a possibilidade de repetir um trecho desejado o aprendiz tem a oportunidade de fazer correções nas partes

que a execução não está semelhante ao Cd, e voltar, caso queira, a tocar o trecho novamente.

Nos procedimentos descritos como: simplificação na escolha dos acordes; busca por uma sonoridade: qual acorde usar; tenta tirar as músicas com acordes já conhecidos e elegendo trechos a serem tirados, a audição tem um papel importante como principal referência na comparação com uma fonte sonora. 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.

Nos relatos de Robson, Cláudia, Márcio e Reinaldo, percebemos procedimentos distintos referentes às dificuldades advindas do processo de tirar músicas de ouvido. Podemos observar nos relatos de Robson e de Reinaldo, que em seus procedimentos, há um maior comprometimento pela busca da sonoridade semelhante àquela que estão ouvindo. Procurando identificar os métodos que deram origem a esta diferença, buscou-se a partir dos dados obtidos nos questionário e entrevistas realizar uma comparação entre esses quatro entrevistados.

A reflexão foi realizada com base na seguinte suposição: quanto maior o tempo em contato com o violão juntamente com materiais como cifras, elaboração de ritmos e contato com pares, maior será a intimidade com a sonoridade deste instrumento. Assim, os relatos sobre o tempo total de prática com o instrumento foi em média de 4 anos, sendo que Cláudia toca violão há 7 anos.

Sobre a prática diária, Robson e Cláudia declararam que praticavam todos os dias no início do seu aprendizado, Márcio e Reinaldo tocavam sempre que tinham disponibilidade, e não todos os dias. Em relação à prática em grupos musicais, todos os quatro participaram ou ainda participam de grupos musicais. Os grupos de Robson e Reinaldo tocavam músicas cover, ou seja, havia um propósito nestes grupos de, ao escutar a música de uma banda, copiar da forma mais próxima possível a sonoridade original. Este procedimento levou Robson e Reinaldo a uma insistência em tirar músicas de ouvido e conseqüentemente desenvolveu suas percepções nestes processos.

A intenção com essa comparação foi apontar uma direção sobre quais procedimentos adotados pelos entrevistados que obtiveram êxito ao tirar músicas de ouvido, os quais destaca-se o tempo de prática total e diária no instrumento. Quanto maior for o tempo em contato com o instrumento, maior será a intimidade entre o aprendiz, o instrumento e a linguagem de cifras, acordes, ritmos e suas respectivas sonoridades.

A participação em grupos de músicas covers fez com que um esforço fosse feito para copiar o que é tocado nas músicas originais, incentivando o desenvolvimento principalmente da audição na comparação se o que está sendo tocado está igual ao original. Robson e Reinaldo, que pelos relatos demonstraram uma maior intimidade com o processo de tirar músicas de ouvido, participam ou já participaram de bandas que tocam músicas covers.

Ao tentar tirar músicas de ouvido, o violonista/guitarrista assume a postura com um propósito (*purposive listening*), estando atento à sonoridade para buscar executar em seu instrumento o que está escutando. Como exemplo desta atitude, no Workshop de guitarra, dos quinze alunos presentes, dez estavam com guitarras. Ao executar um exemplo de digitação de uma escala pentatônica, todos escutavam e observavam com atenção aos movimentos que fazia com minha mão esquerda no braço do instrumento. Alguns após a exemplificação tentavam fazer da mesma forma em seus instrumentos.

O procedimento de tirar músicas de ouvido inicialmente é difícil para aqueles que estão começando a tocar. Ao aprender as primeiras músicas com pessoas próximas e/ou através de revistas com cifras, aprende-se além de outras coisas, sobre as sonoridades e as relações entre acordes. Com a prática no instrumento e a possibilidade de obtenção da cifra de sua música preferida, o aprendiz começa a buscar esta música cifrada em revistas, com amigos e/ou internet. Com a cifra em mãos e a obtenção do áudio em Cd, DVD e internet, ele poderá escutar a música e tentar tocar violão conjuntamente com a referência das cifras que possui.

CONCLUSÃO

Tirar conclusões a respeito de um processo de aquisição de conhecimento musical no violão pode ser um tanto complexo, devido às múltiplas interpretações que o assunto enseja. Foi necessário estabelecer um foco de análise que possibilitasse a identificação do objeto resultante de todo este trabalho. Uma avaliação de todo o material da pesquisa indicou algumas inferências conforme descrito a seguir.

O objetivo desta pesquisa foi identificar os procedimentos adotados por alguns participantes do Projeto Arena na sua aprendizagem no violão. A pesquisa foi baseada nas histórias de vida de cada entrevistado, e por meio dos seus relatos, procurou-se reconstruir os acontecimentos ligados às experiências vividas na aprendizagem do instrumento. Esta pesquisa foi estruturada a partir das técnicas etnográficas de coleta de dados como: questionários, entrevistas, observação participante e análise documental.

A escolha do Projeto Arena como base da amostra deveu-se à:

- a) Perfil: era necessário encontrar, reunidos num mesmo grupo, um nº significativo de aprendizes que estivessem entre aqueles que aprenderam a tocar violão sem terem freqüentado aulas de instrumento;
- b) Viabilidade: dentre os participantes do Projeto, era evidente a possibilidade de obter esclarecimentos sobre os processos de aprendizagem desenvolvidos fora do contexto formal, devido à proximidade com os alunos.

De acordo com as entrevistas, a escolha do violão na aprendizagem musical foi influenciada por 3 fatores:

- a) socialização/Igreja: São pessoas que demonstram um interesse em aprender a tocar através da participação em atividades musicais nas suas comunidades.

b) convivência com pessoas próximas: Todos os entrevistados vivenciaram com familiares, vizinhos, colegas de escola e pessoas próximas do seu convívio tocando violão, despertando a possibilidade de aprender a tocar.

c) acesso ao instrumento: Todos os entrevistados tiveram acesso ao violão, que estava disponível em casa ou na casa de algum parente ou vizinho para empréstimo. Esta acessibilidade incentivou e estimulou a escolha e o aprendizado do instrumento, fazendo com que o interessado em tocar pudesse experimentar ou começar a tocar de acordo com sua vontade e disponibilidade para a prática no violão.

Em relação aos procedimentos na aprendizagem do violão, podemos destacar que foi inicialmente através do ambiente familiar que os entrevistados foram musicalmente enculturados. As primeiras referências musicais sobre o quê escutar vieram da família. Dos nove entrevistados seis relataram que alguém na sua família tocava violão. Eram pais, irmãos, tios e primos que geralmente tocavam nos encontros familiares, propiciando ao aprendiz uma oportunidade de ver e ouvir alguém tocando violão. Posteriormente estas referências musicais foram ampliadas, com o convívio com seus pares, amigos, vizinhos e colegas de escola.

Essa proximidade entre familiares acabava por gerar momentos de aprendizagem, onde podemos destacar:

a) Quando o aprendiz presenciou algum familiar tocando violão e teve seu interesse, pelo instrumento, despertado;

b) Quando este familiar se dispunha a demonstrar para o aprendiz os primeiros movimentos necessários para se tocar. Estes processos foram denominados, neste trabalho, de aprendizagem não-formal e informal, conforme definições (Libaneo 2000 *apud* Wille 2003), já citadas no capítulo introdutório.

Três dos entrevistados relataram que o contato com colegas e vizinhos que tocavam foi relevante no início do seu aprendizado. A situação foi

semelhante à que aconteceu entre familiares. Uma ou mais pessoas de um círculo de amizades demonstra(m) interesse em começar a aprender a tocar e, um colega, que já estava tocando, se dispunha a mostrar como fazer (esta situação depende do nível de intimidade no relacionamento dos envolvidos, não podendo ser generalizada).

Duas situações foram descritas pelos entrevistados em relação às atitudes dos envolvidos na aprendizagem:

- a) Quando uma pessoa mostra *como* fazer para outras (aprendizado vertical);
- b) Quando há dois ou mais colegas reunidos, podendo ocorrer uma troca de informações (aprendizado horizontal).

Em todas as situações de aprendizagens, seja do convívio com familiares ou do contato com seus pares, nota-se a ausência de menção, por parte dos entrevistados, da caracterização de uma aula, com o papel do professor sendo exercido por aquele que está mostrando como fazer, e o papel dos alunos por aqueles que estão aprendendo. Apesar de não identificarem aqueles momentos como aula, os entrevistados foram efetivamente ensinados a tocar. Neste sentido, conclui-se que, através da proximidade com pessoas que estão tocando, pode surgir o desejo e a oportunidade de iniciar um aprendizado no violão. Podemos reconhecer a importância da presença de um orientador, introduzindo, supervisionando, corrigindo e direcionando o desenvolvimento das habilidades musicais do aprendiz. Normalmente, este papel é exercido exatamente pelo professor de violão como um personagem mais adequado para o ensino do instrumento.

Dentro do universo pesquisado, três entrevistados gostariam de iniciar e/ou continuar o aprendizado em outros instrumentos. As principais causas do impedimento deste aprendizado foram: a falta de condições financeiras para a aquisição e outras dificuldades de acesso ao instrumento desejado, e/ou a ausência de pessoas próximas para auxílio inicial da aprendizagem. De acordo com os relatos, portanto, o violão foi o instrumento mais acessível para estes entrevistados. Neste sentido, a acessibilidade pode

influenciar na escolha do instrumento no início e na continuidade da aprendizagem.

Quatro dos nove entrevistados mencionaram tocar guitarra além do violão. Nenhum deles associou ou relatou o uso da guitarra no início de seu aprendizado. Todos eles comentaram sobre o uso do violão como instrumento para inicial de aprendizagem e posteriormente a opção pela guitarra como instrumento principal.

Sete entrevistados associaram a prática no instrumento com o prazer proporcionado por estar tocando violão. Alguns deles relataram que, por causa da prática excessiva, seus dedos começavam a doer, mas mesmo assim eles continuavam tocando com o objetivo de transpor as dificuldades inerentes à música que desejavam tocar. O prazer em estar tocando estimulou a prática persistente no instrumento, colaborando para o desenvolvimento da habilidade motora necessária para se tocar violão.

O tempo disponível para aprender, exercitar e tocar violão foi variado. Alguns relataram que tocavam sempre, todos os dias, em uma determinada hora do dia, e outros tocavam de acordo com sua disponibilidade, podendo ficar alguns dias sem praticar no instrumento. Reinaldo foi o único entrevistado que associou a necessidade de uma prática diária com o objetivo de uma melhoria técnica.

As principais dificuldades percebidas pelos entrevistados, no início da aprendizagem no violão, foram identificadas como:

- a) execução e mudanças de acordes e acordes com pestana;
- b) execução de ritmos com a mão direita.

No procedimento de execução e mudanças de acordes com e sem pestana, a repetição foi um procedimento destacado pelos entrevistados como método de aprimoramento da coordenação motora, na tentativa de superar as dificuldades originadas durante a execução de uma música. Com relação aos ritmos da mão direita, além da repetição, os entrevistados relataram a *comparação* como um processo de comprovação. Esta comparação se processava quando o aprendiz tinha a intenção de verificar se o ritmo executado de uma música era semelhante ao ritmo da mesma música que ele

tinha como modelo, sendo ela de origem gravada ou através de uma pessoa que estava mostrando como tocar. Os entrevistados relataram utilizar a audição como principal referência em três momentos distintos:

- a) ao identificar o ritmo a ser executado;
- b) tocando e comparando com o modelo musical;
- c) ao decidir se o ritmo que estavam fazendo era semelhante à música que estavam ouvindo.

Como recursos utilizados na aprendizagem, os entrevistados destacaram a cifra como principal linguagem escrita, em se tratando de acordes. De acordo com os relatos, a cifra sempre estava presente nas letras das músicas que estavam tocando, acompanhadas ou não de gráficos das formas dos acordes a serem executados. As fontes citadas pelos entrevistados eram principalmente as revistas que continham letras das músicas e alguns sites da internet onde os entrevistados podiam ouvir e observar as cifras das músicas que desejavam tocar (a forma e o tipo de informação associada à cifra dependerão da origem e edição do material a ser usado, sendo necessárias novas pesquisas para maiores esclarecimentos sobre esta linguagem).

Nem todos os entrevistados associaram a cifra à noção teórica de construção de acordes. Por ser de extrema facilidade visual no seu entendimento, o uso da cifra como material único de aprendizagem leva o aprendiz à associação da letra (cifra) com uma determinada posição a ser feita no braço do violão.

Apesar de inicialmente existir a hipótese do uso de material de vídeo-cassete, (já que existe uma grande oferta deste tipo de material nacional e importado à disposição nas lojas de instrumentos, livrarias e na internet), os dados da pesquisa não confirmaram esta expectativa. Nenhum dos entrevistados mencionou o uso de vídeo-aulas de violão ou guitarra. O processo de aprendizagem através de fitas de vídeo foi citado apenas uma vez, na entrevista de Reinaldo. Mas foi constatado que, ao assistir o vídeo, seu objetivo excedia ao de aprender apenas os movimentos de ambas as mãos feitos pelo(s) guitarrista(s) do vídeo, pois ele e os integrantes de sua banda queriam também observar a postura e atitudes dos músicos na realização de

um show. A intenção era imitar a performance daquele grupo. Em relação à utilidade efetiva das vídeo-aulas de violão e guitarra, seriam necessárias novas pesquisas para esclarecimentos sobre a validade do conteúdo deste material e possibilidades da sua utilização, no auxílio da aprendizagem.

No processo de “tirar músicas de ouvido”, foi observada uma multiplicidade de procedimentos que variavam de acordo com o nível de percepção de cada entrevistado. Como recurso inicial, eles experimentavam tocar os acordes que conheciam (geralmente acordes maiores, menores e maiores com sétima). Quando não conseguiam identificar a sonoridade de um acorde, ele era substituído por uma versão do acorde simplificado. Havia também uma busca pela nota mais grave do acorde, e, ao encontrá-la, o entrevistado montava, a partir desta nota, o acorde maior ou menor, verificando qual deles se adequava naquela música. Outro processo descrito foi a divisão da música em partes, na tentativa de “tirar” cada parte de uma vez, até conseguir tocar a música toda.

Estes procedimentos podem aparecer isoladamente ou combinados entre si, ocorrendo em maior ou menor grau na tentativa de se “tirar” uma música de ouvido. Em todos os procedimentos a “audição com um propósito” (GREEN, 2001) é tratada como um referencial, pois foi escutando, observando, tocando, comparando e repetindo que os entrevistados conseguiam “tirar” as músicas.

Com relação ao desenvolvimento da percepção auditiva dos aprendizes, todos foram unânimes em comentar que no início da aprendizagem não conseguiam “tirar músicas de ouvido”. Relataram que, com a prática, começaram a identificar alguns acordes ou partes de uma música. Conscientemente ou não, com o passar do tempo, “tirar músicas de ouvido” deixou de ser um problema.

Devemos atentar para o fato, constatado neste estudo, de que os entrevistados aprenderam a tocar as músicas que desejavam no violão, com auxílio de pessoas próximas mostrando como fazer, mas sem freqüentar qualquer tipo de aula regular. E no seu atual estágio da aprendizagem, já conseguem tocar as músicas que gostam e sabem os caminhos para aprender as músicas que ainda não conhecem, sem o auxílio de outras pessoas.

A aquisição de conhecimento musical ocorreu sem o vínculo ao ensino formal do instrumento. Este fato demonstra que, mesmo existindo múltiplos procedimentos que viabilizam a prática no violão, a persistência e perseverança dos entrevistados em aprender a tocar foram significativas, para que o aprendizado ocorresse. Além disso, durante sua busca pelo conhecimento, sua percepção musical foi aperfeiçoada. E com a prática no violão e a compreensão dos possíveis materiais a serem utilizados, o objetivo inicial destes aprendizes (que era tocar violão), foi atingido, podendo ser consideradas as possibilidades de adaptação, e/ou aproveitamento, destes mesmos procedimentos, pelos educadores musicais, como forma auxílio na metodologia de ensino.

Sendo assim, pode-se considerar válidos os processos de aprendizagens identificados nesta pesquisa (informais e não-formais), não como *únicos*, mas como *possíveis* ferramentas que podem facilitar o aprendizado do violão.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da Prática Escola*. 11ª ed. Campinas. Papyrus, 2004. 128 p.

ARALDI, J. Alquimistas, músicos, autodidatas: um estudo com quatro DJs. *Revista da Abem*. Porto Alegre, nº 11, p.85-90, Set. 2004.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*. Porto Alegre, nº 5, p. 13-20, Set. 2000.

_____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: Um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 359 p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BAUMANN. Max P. Listening as na Emic/Etic Process in the Context of Observation na Inquiry. *The World of Music*. Berlin, vol. 35(1), p.34-62, 1993.

BAILY John; DRIVER Peter. Spatio-Motor Thinking in Playing Folk Blues Guitar. *The Word of Music*. Berlin, vol. 34(3), p. 57-72,1992.

BRESLER. Liora. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, nº 2, p. 5-30, 2000.

BOGDAN R; BIKLEN S. *Investigação Qualitativa e Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. Santos; Telmo M. Baptista. Porto ed. Porto. 1994. 336 p.

BUENO. Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo. FTD. 2001. 830 p.

CONDE, C; NEVES, J. M. Música e Educação Não-Formal. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 41– 52, 1984/1985.

CORREA, M. K. *Violão sem professor: um estudo de caso sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 2000. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DENYER, Ralph. *Toque: curso completo de violão & guitarra*. Rio de Janeiro. Rio Gráfica.1983.

FEICHAS, Heloísa. *Formal and informal music learning in Brazilian Higher Education*. 2006. 257 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Institute of Education, University of London, London, 2006.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA (FMC). *Programe BH. Agenda cultural da prefeitura de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, março de 2006. 36 p.

GARSON, David G. Statnotes: Topics in Multivariate Analysis. *Etnography Research*. Disponível em: <www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/ethno.htm> Acesso em: 14 out. 2006.

GOHN, Daniel M. *Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Anna Blume. 2003. 211p.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn*, Aldershot: Ashgate. 2001. 238p.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. Trad. Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº6, p. 25-35, 2001b.

GULLBERG, A. K; BRÄNDSTRÖM, S. Formal and Non-formal Music Learning Amongst Rock Musicians. In: DAVIDSON J. W. *The Music Practitioner: Exploring Practices and Research in the Development of the Expert Music Performer, Teacher and Listener*. London: Ashgate, 2004. p.161-174.

HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: Um desafio para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº13, p.55-61, Jun.1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999. 262p. Título original: *La construction des savoirs: manuel de méthodologie em sciences*.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. 208 p.

LILLESTAM, Lars. On playing by ear. *Popular Music*, Cambridge, vol. 15/2 p. 195-215. 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology – Thirty-one issues and Concepts*. 2ª ed. Illinois. 2005. p.291-301.

PRIEST, Philip. Playing by ear: its Nature and Application to Instrumental Learning. *Brithish Journal of Music Education*, vol. 6, nº 2, p. 173-191, 1989.

RABAIOLI, I. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino Médio da cidade de Londrina/PR*. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RODRIGUES, Fernando M. *Uma abordagem diferenciada da Iniciação Musical: processos de aprendizagem de violão e guitarra em contextos de transmissão*

musical não-formais. 2004. 37 f. Monografia (Especialização em Didática Musical) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. Processos de aprendizagem de violão e guitarra em contextos de transmissão musical não-formais. *Revista Modus*, nº3, p. 37-46, Dez. 2006.

SANTOS, Regina M. S. *A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares*. 1986. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

SILVA, Walênia M. *Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: uma Etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. 1995. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____. Aspectos de um estudo etnográfico. *Revista Música Hoje*. Belo Horizonte, v. 4, nº 4, p.50-63, 1997.

STAKE, Robert E. *The Art of Study Research*. Califórnia: Stage Publications, 1995.

STEIN, Marília R. *A Oficinas de Música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. 254 p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

WIELEWICKI, Vera H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, n. 23(1), p. 27-32. Disponível em: <www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas>. Acesso em 25 set. 2006.

WILLE, Regiana B. *As Vivências Musicais Formais, Não-Formais e Informais dos Adolescentes: Três estudos de caso*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Adolescentes e música: uma investigação a partir de suas experiências formais, não-formais e informais. *Revista da Fundarte*. Montenegro, vol. III, nº 5, p. 47-50, Jan/Jun 2003.

Anexo 1 - Questionário

Caro estudante do Projeto Arena

Sou estudante do Mestrado em Música na UFMG.

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre aprendizado musical informal de violão e guitarra e gostaria que você participasse respondendo o questionário abaixo. Sua colaboração é muito importante.

Obrigado.

Questionário Projeto Arena da Cultura - 2006

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____

_____ Telefone: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____ Regional: _____

1 - Qual(is) instrumento(s) toca? _____

2 - Há quanto tempo? _____

3 - Já frequentou alguma aula de instrumento? _____ Sim _____ Não.

Quanto tempo? _____

4 - Qual(is) material(is) você utilizou no início do seu aprendizado?

___ Revistas de cifras; ___ Ajuda de parentes/amigos:

___ Fitas de vídeo-aulas; ___ Cd's/fitas cassetes (Tirar músicas de

ouvido); ___ Outros. Quais? _____

5 - Participa ou já participou de algum grupo musical? _____ Sim _____ Não.

Quanto tempo? _____

6 - Qual o tipo de música que você toca?

___ Rock; ___ Samba; ___ Heavy Metal; ___ MPB; ___ Clássica;


___ Pop; ___ Sertanejo; ___ Instrumental/Jazz; ___ Country;

___ Outros. Quais? _____

7 - Já participou alguma vez do Projeto Arena? _____ Sim _____ Não.

Quando? _____

Anexo 2 – Folder divulgação do Projeto Arena para o ano de 2006



ARENA DA CULTURA


OFICINAS 2006

Inscrições de 7 a 30 de dezembro
Informações: 3277-4644 e 3277-4656
www.pbh.gov.br/cultura
arenadacultura@pbh.gov.br

O Arena da Cultura - Projeto de Descentralização Cultural da Prefeitura de Belo Horizonte foi implementado em 1998. No seu oitavo ano de execução, passa a ser realizado pela Fundação Municipal de Cultura em parceria com as Secretarias de Administração Regional Municipais. Suas ações concentram-se nas áreas de **Formação e Capacitação e Difusão Cultural**, nas nove regionais administrativas de Belo Horizonte.

Em 2006, serão oferecidas oficinas gratuitas de **Iniciação Artística** e de **Continuidade de Estudos** nas áreas de **Artes Plásticas, Dança, Teatro e Música**.

CULTURA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL



PREFEITURA BH
TRABALHO PELA VIDA

OFICINAS REGIONAIS

Iniciação Artística



reg
bar
reiro

Dança
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Música
2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h
Teatro
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Artes Plásticas
sábados e domingos
das 9 às 12 h

Local
Centro de Apoio
Comunitário Barreiro
- CAC Barreiro
Rua Pinheiro Chagas, 252
Barreiro de Baixo



reg
centro
sul

Dança
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Teatro
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Música
2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h

Artes Plásticas
2ª feira - de 19 às 22h
sábados - de 9 às 12 h

Local
Sede da Regional Centro-Sul
Rua Tupis, 149 - 9º andar

Local
Núcleo de Formação e Criação
Artística da FMC
Av. dos Andradas, 367 -
2º andar - Pça. da Estação



reg
leste

Dança
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Música
2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h
Teatro
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Artes Plásticas
sábados e domingos
das 9 às 12 h

Local
Sede da Regional Leste
Rua Lauro Jacques, 20
Floresta



reg
nor
deste

Dança
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Música
3ª e 5ª feiras
das 19 às 22 h
Teatro
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Artes Plásticas
sábados e domingos
das 14 às 17 h

Local
Sede da Regional Nordeste
Av Cristiano Machado, 820
Cidade Nova



reg
nor
oeste

Dança
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Teatro
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Música
2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h
Artes Plásticas
sábados e domingos
das 14 às 17 h

Local
Escola Municipal Padre
Edemar Massote
Rua Eneida, nº 1485
Bairro Coqueiros

Local
Sede da Regional Noroeste
Rua Peganha, nº 144
Bairro Carlos Prates



reg
norte

Dança
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Teatro
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Música
3ª e 5ª feiras
das 19 às 22 h
Artes Plásticas
sábados e domingos
das 9 às 12 h

Local
Centro Cultural São Bernardo
Rua Edna Quintel, 320
São Bernardo



reg
oeste

Dança
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Teatro
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Música
2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h
Artes Plásticas
sábados e domingos de
14 às 17 h

Local
CEFET-MG (Campus 6)
Av. Amazonas, 5855
Gameleira



reg
pam
pulha

Dança
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Teatro
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Música
2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h

Artes Plásticas
sábados e domingos
das 14 às 17 h

Local
Escola Municipal Anne Frank
Rua K, 445
Confisco

Local - NAF Pampulha
Av. Prof. Magalhães Pinto, 770
B. Aeroporto



reg
venda
nova

Dança
sábados e domingos
das 14 às 17 h
Teatro
sábados e domingos
das 9 às 12 h
Música
3ª e 5ª feiras
das 19 às 22 h
Artes Plásticas
sábados e domingos
das 14 às 17 h

Local
Sede da Regional
Venda Nova
Centro de Venda Nova
Rua Pe. Pedro Pinto, 1055

OFICINAS GERAIS

Continuidade de Estudos

Cenário e Figurino

3ª e 5ª feiras,
das 19 às 22 h
10 vagas

Música II e III

2ª e 4ª feiras
das 19 às 22 h
20 vagas

Teatro III

2ª e 4ª feiras,
das 19 às 22 h
sábados e domingos
das 14 às 17 h
10 vagas

Local
Núcleo de
Formação e
Criação Artística
da FMC
Av. dos
Andradas, 367 -
2º andar - Pça.
da Estação
3277-4656

Teatro II
sábados e domingos
das 9 às 12 h - **10 vagas**
Local
Centro de Cultura Lagoa do
Nado
Rua Desembargador Lincoln
Prates, 240
Itapoã
3277-7420

Pré-requisitos para inscrição nas oficinas

Oficinas Regionais

- Ter idade mínima de 14 anos, morar na região de oferta da oficina e ser alfabetizado.

Oficinas Gerais

- Ter idade mínima de 16 anos, morar em Belo Horizonte e ser alfabetizado;
- Comprovar, por meio de currículo, certificado ou declaração, a participação em oficinas de iniciação do Arena da Cultura ou equivalente em outra instituição.

Inscrição

Oficinas Regionais - Iniciação Artística

- Serão abertas inscrições para **quatro** linguagens artísticas - artes plásticas, dança, música e teatro, sendo oferecidas oficinas nas **duas** áreas mais procuradas.
- Os inscritos na área não oferecida na sua Regional serão encaminhados para oficinas de Regionais próximas ou para as Oficinas de Agrupamento, no Núcleo de Formação e Criação Artística da Fundação Municipal de Cultura, caso haja vagas.

Oficinas Gerais - Continuidade de Estudos

- Serão abertas inscrições para 01 oficina de Cenário e Figurino, 02 de Teatro e 02 de Música.

Seleção

- Somente poderão participar os interessados previamente inscritos nas Secretarias de Administração Regional Municipais ou no Núcleo de Formação e Criação Artística da Fundação Municipal de Cultura

Iniciação Artística

Oficina de Artes Plásticas - de 9 a 14 de janeiro

- Entrevista com a equipe de professores responsáveis pelas oficinas.

Oficinas de Música - de 9 a 17 de janeiro

- Entrevista e teste de aptidão com a equipe de professores responsáveis pelas oficinas.

Oficina de Teatro e Oficina de Dança - de 14 a 22 de janeiro

- Participação nas quatro primeiras aulas práticas para teste de aptidão e seleção dos alunos.

Resultados do Processo de Seleção

- Informe-se na sua Regional ou no Núcleo de Formação e Criação Artística da Fundação Municipal de Culutura, nas datas:

Artes Plásticas - 17 de janeiro

Dança e Teatro - 25 de janeiro

Música - 19 de janeiro

Locais de inscrição

Oficinas Regionais - Iniciação Artística

- Secretarias de Administração Regional Municipais

Barreiro - 3277-5926

Centro Sul - 3277-9788

Leste - 3277-4137

Nordeste - 3277-7626

Noroeste - 3277-7153

Norte - 3277-7394

Oeste - 3277-7016

Pampulha - 3277-7899

Venda Nova - 3277-5474

Oficinas Gerais - Continuidade de Estudos

- Núcleo de Formação e Criação Artística da Fundação Municipal de Cultura
(Av. dos Andradas, 367 - 2º andar - Praça da Estação) - **3277-4644**

Número de Vagas

Iniciação Artística

- Será oferecido o número máximo de 30 vagas por oficina.
- A oficina só acontecerá se houver um número mínimo de 25 alunos selecionados.

Continuidade de Estudos

- Ver página 3 deste folder.

Período de Realização

Oficinas de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro

- As aulas serão ministradas no período de janeiro a maio de 2006

Anexo 3 – Tabela - Perfil dos Entrevistados

Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Instrumentos que toca	Há quanto tempo	Participação em algum grupo musical	Tempo de participação
Antônio Sérgio	21	2º grau	Atendente	Violão/Guitarra/Baixo	Violão 8 anos	Sim	1 ano
Augusto	19	Cursa o 2º grau.	Estudante	Violão/Guitarra	Violão 4 anos	Sim	2 anos
Cláudia	26	2º grau	Atendente	Violão	7 anos	Sim	2 anos
Denilson	16	Cursa o 2º grau.	Estudante	Violão/Guitarra	Violão 6 anos	Não	
Márcio	22	Cursa o 3º grau.	Artesão	Violão/Flauta	Violão 4 anos	Sim	5 anos
Maria Lúcia	26	2º grau	Vendedora	Violão	5 anos	Não	
Reinaldo	20	2º grau	Auxiliar Sonoplastia	Violão/Bateria	Violão 4 anos	Sim	4 anos
Roberto	20	2º grau	Estofador	Violão/Teclado	Violão 3 anos	Sim	2 anos
Robson	18	Cursa o 2º grau.	Estudante	Violão/Guitarra/Baixo	Violão 4 anos	Sim	3 anos

Anexo 4 – Tabela - Principais procedimentos/materiais utilizados pelos entrevistados

Nome	Revistas com cifras	Cifras pela internet.	Ajuda de parentes e amigos	Tirar músicas de ouvido	Fitas de vídeo-cassete
Antônio Sérgio	sim				
Augusto	sim				
Cláudia	sim		sim	sim	
Denilson	sim	sim	sim	sim	
Márcio	sim		sim		
Mara Lúcia	sim		sim	sim	
Reinaldo			sim	sim	sim
Roberto		sim	sim		
Robson			sim	sim	