**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

LUIS SANTIAGO MALAGA LEME

**Práticas informais no ensino coletivo de sopros:
um experimento no Guri**

São Paulo

2012

LUIS SANTIAGO MALAGA LEME

**Práticas informais no ensino coletivo de sopros:
um experimento no Guri**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA DE
COMUNICAÇÕES E ARTES DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM MUSICOLOGIA. VERSÃO
REVISADA.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS DE CRIAÇÃO MUSICAL

ORIENTADORA; PROFa. DRa. MARIA TERESA
ALENCAR DE BRITO

São Paulo
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

**Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

Malaga, Luis Santiago

Práticas informais no ensino coletivo de sopros : um experimento no Guri / Luis Santiago Malaga Leme – São Paulo : L. S. Malaga, 2012.
104 p.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito

1. Educação musical 2. Práticas informais de aprendizado 3. Ensino coletivo de instrumento de sopro 4. Projeto Guri I. Brito, Maria Teresa Alencar de II. Título

CDD 21.ed. – 780

Nome: Luis Santiago Malaga Leme

Título: Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM MUSICOLOGIA

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a).Dr(a)	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof(a).Dr(a)	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof(a).Dr(a)	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Agradecimentos

À Professora Dra. Teca de Brito, pela paciência e aconselhamento durante todo este processo.

À toda direção pedagógica do Guri pela confiança e acolhimento.

Ao Marcelo Silvério, meu supervisor pedagógico pela confiança e estímulo que me impulsionaram durante toda a pesquisa.

Aos meus alunos e suas famílias.

À minha mãe, pela incansável ajuda.

Resumo

MALAGA, L. S. Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho apresenta algumas contribuições para uma atualização metodológica e pedagógica do ensino de instrumentos de sopro em aulas coletivas inspirado pelas práticas informais de aprendizagem identificadas por Green (2008), Braga (2005) e Priest (1989) entre outros. As práticas informais são um conjunto de atividades identificadas pela literatura como típicas da música popular ou tradicional que possuem interesse para a educação musical formal. Suas características principais podem ser resumidas como: concessão de espaço e tempo para os alunos improvisarem e experimentarem; livre escolha do repertório e; maior uso de modelos visuais e sonoros dados pelo professor e por gravações trazidas à sala de aula. As práticas informais estão de acordo com a pedagogia de Paulo Freire na medida em que colocam a autonomia como meio de aprendizagem e não apenas como finalidade. A formalização das práticas musicais na direção da escrita e leitura de partituras é um processo antigo correlacionado ao desenvolvimento do racionalismo na história do pensamento ocidental em sua busca pela precisão, segundo Koellreutter (Brito, 2007). O caminho que as práticas musicais tomaram teve seu ápice no século XIX, sendo que o sistema de ensino dos conservatórios constituído nesta época perdura até os dias de hoje na educação musical, em especial no ensino formal e tradicional. É só a partir da segunda metade do século XX que os trabalhos de educação musical procuraram reequilibrar o processo de transmissão da música em busca da oralidade e da subjetividade que quase se perdeu. Este trabalho procura ser mais uma contribuição nesta direção. A pesquisa procurou implementar as práticas informais seguindo em linhas gerais o modelo sugerido por Green (2008) mas também incorporando as contribuições de outros autores como Braga (2005) e Priest (1989) no curso de iniciação aos instrumentos de sopro do Guri. O foco principal foi a análise do comportamento dos alunos perante as atividades, geralmente pouco estruturadas, bem como de seu desenvolvimento musical ao longo das aulas, utilizando o método de pesquisa baseado no estudo de caso instrumental. Apesar de vários percalços ao longo do trabalho, os resultados obtidos foram bastante favoráveis a adoção destas práticas e corroboram com as ideias de Green (2008). Tanto no que diz respeito a tocar a melodia escolhida pelos próprios alunos, como nas improvisações, vários deles demonstraram bastante desembaraço e independência. Também se observou que, por serem uma forma mais direta e musical de se aprender, as práticas informais permitiram aos alunos lidar com materiais musicais muito mais ricos e complexos do que em um curso tradicional. Por outro lado estas práticas pareceram mais adequadas para os alunos mais velhos, uma vez que estes tendem naturalmente a ter mais voz no grupo e a exercer mais plenamente a sua autonomia, inibindo os mais jovens que talvez tivessem sido beneficiados por mais apoio docente.

Palavras-chave: Educação Musical, Práticas informais de aprendizado, Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopros, Guri.

Abstract

MALAGA, L. S. Informal learning practices in woodwind group lessons: an experiment at Guri program. 2012. 104 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This work presents some contributions for a methodological and pedagogical update to the teaching of woodwind instruments in group lessons based on informal learning practices identified by Green (2008), Braga (2005) and Priest (1989) among others. Informal learning practices are a set of activities identified in the literature as typical of popular or traditional music which are of interest for formal music education. Their main characteristics can be summarized as: granting time and room for the student's experimentations and improvisations; freedom to choose their musical repertoire; enhanced use of visual and sound role models exposed by the teacher and by musical recordings brought to the classroom. Informal practices are in harmony with Paulo Freire's pedagogy since they place autonomy as a mean of learning and not only as a goal. Following Koellreutter (BRITO, 2007), the formalization of musical practices towards the writing and reading of musical scores is a very old process related to the development of rationalism in the history of the western thought in its aim for precision. The path taken by musical practices had their pinnacle at the 19th century, when the conservatory learning system developed, which persists until today mainly in formal traditional education. It is only on the second half of the 20th century that the studies in musical education seek to balance the music transmission process towards an almost gone oral tradition and subjectivity. The present work tries to make a contribution in this direction. The research attempts to implement the informal practices according to the general guidelines of the model proposed by Green (2008), incorporating also the contributions of other authors like Braga (2005) and Priest (1989), in the beginner class of woodwind instruments at Guri program. The main focus of the analysis was on the responses of the students along the generally non-structured activities as well as their musical development throughout the course, using the research method based on instrumental case study. Despite several setbacks during the research, the results were highly favorable to the adoption of those practices and corroborate with Green's (2008) ideas. In terms of student's success in playing the tunes chosen by them, as well as in improvising several of them showed self-sufficiency and were at ease with the instrument. As the Informal Learning Practices are a more musical and non-mediated way of learning, the students were able to deal with a richer and more complex musical content. On the other hand those practices seemed more suitable to older students since they tend to have a more active role in the group and to exercise more fully their autonomy, inhibiting the youngest, that would probably have benefited from more teacher's support.

Keywords: Musical Education, Informal Learning Practices, Group Lessons on Wind Instruments, Guri.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo pedagógico de aprendizagem instrumental de Priest	21
Figura 2 - Imagens elaboradas por alunos sob a proposta de desenhar os ruídos.....	32
Figura 3 - Gestalts	33
Figura 4 - Composição de Koellreutter	34
Figura 5 - Partitura Pink Pather's Theme	52
Figura 6 - Notação dos alunos de flauta	57
Figura 7 - Notação dos alunos de clarinete	57
Figura 8 - Notação dos alunos de saxofone	57
Figura 9 - Melodia do tema de Piratas do Caribe escrita sem clave e sobre um "trigrama"...	61
Figura 10 - Síntese e numeração das notas presentes em um trecho	61
Figura 11 - Versão dos alunos	63
Figura 12 - Representação do movimento melódico do trecho inicial da melodia	69
Figura 13 - Representação do movimento melódico através da técnica no instrumento	69
Figura 14 - Modelo representativo de conteúdos estritos e intransitivos	85
Figura 15 - Conteúdos polivalentes	86
Figura 16 - Novo Aluno e o ambiente da classe	87
Figura 17 - Curso com autonomia e sem autonomia	91
Figura 18 - Método Tradicional – 1 ^{as} lições	94
Figura 19 - Método Tradicional – lição 19	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados dos alunos	45
--	-----------

Sumário

1. Introdução.....	10
2. Subsídios teóricos e práticos para uma iniciação diferenciada ao instrumento: acréscimos às práticas informais de ensino e aprendizagem	15
2.1 Sobre as práticas informais de ensino e aprendizagem em Música.	15
2.1.1 Contribuições da etnomusicologia às práticas informais	17
2.1.2 Tocar de ouvido e as práticas informais de ensino	19
2.1.3 Aprendizagem natural e as práticas informais.....	23
2.2 Consciências: entre as partes e os todos, entre a razão e a sensibilidade.....	25
2.2.1 Surgimento da escrita como ferramenta.....	29
2.2.2 A introdução da escrita na educação musical.....	30
2.2.3 A música como objeto: tocar com as mãos e a mente	35
3 O trabalho experimental de campo, metodologia de pesquisa.....	36
3.1 A opção por uma Pesquisa de Campo Qualitativa	37
3.1.1 Sobre as implicações da escolha do método qualitativo	39
3.2 As improvisações do aluno e as suas possibilidades de pesquisa	41
4 O trabalho de campo	43
4.1 Justificativas para o emprego de práticas informais de ensino e aprendizagem no currículo.....	43
4.2 Qual a bagagem musical dos alunos que vieram procurar pelo curso?.....	46
4.3 Currículo e planejamento	47
4.4 O primeiro ciclo de aulas – conhecendo o instrumento	48
4.5 O segundo ciclo - Cópia da Gravação	53
4.6 Terceiro ciclo de aulas - Conscientização	58
5 Avaliação dos resultados musicais	64
5.1 Sucesso, insucesso.....	64
5.2 Tocar a Melodia	65
5.3 Improvisação	70
5.4 Assuntos transversais	72
5.4.1 Experiência musical prévia	73
5.4.2 Escolha de repertório	75
5.4.3 Diferenças atribuíveis à idade.....	79
5.4.4 Disciplina e atritos.....	80
5.4.5 Modelo de Aula.....	81
5.4.6 A atuação do professor.....	82
5.4.7 Escolha, troca de instrumentos e a admissão de alunos no meio do semestre.....	84
5.4.8 Escrita e Teoria	87
6 Conclusão	90
Referências Bibliográficas:	97
Apêndices.....	100

1. Introdução

Há maneiras de se ensinar trombone ou baixo elétrico que abrem o caminho para a prática musical e o entendimento musical que são mais efetivos que outros, que tomam parte no processo de iniciação musical ou não (SWANWICK, 1996, pg 233).¹

No início do capítulo 1 de seu livro *Instrumental Music Education*, Feldman e Contzius² descrevem a estrutura de um início de curso de instrumento:

Considere a estrutura da maioria dos cursos de iniciação instrumental: depois que os estudantes escolhem seus instrumentos, as primeiras aulas dão conta de como segurá-lo, como posicionar a embocadura, onde colocar os dedos, como produzir uma nota inicial, como ler ritmos simples e como aplicar as digitações corretas. Depois é mostrado aos estudantes uma semibreve, é dito que ela contém 4 tempos então lhes é pedido para tocarem aquela nota. Geralmente na altura mais fácil de ser produzida. Depois, mais ritmos e notas são passados até que os alunos estejam prontos para melodias simples, que eles lêem usando seus conhecimentos sobre notação e digitação recentemente adquiridos.(2011, pg 3)³.

Ainda que hajam exceções, a afirmação acima certamente corresponde à realidade de muitos programas de ensino de música ou cursos livres no Brasil também. Porque essa realidade perdura em muitos lugares, é uma questão bastante difícil de ser respondida, mas parece correto assumir que as ideias discutidas nos círculos acadêmicos de ensino da música não têm penetração dentro da maior parte das salas de aulas. A superação desse fenômeno é o que será chamado aqui de uma atualização pedagógica das práticas de ensino.

¹ *There are ways of teaching the trombone or the bass guitar that open up the way into musical playing and musical understanding more effectively than others, that are either a part of an initiation process into musical discourse or are not.* Tradução do autor.

² Maestro do *Wind Ensemble* do Colegial de Washingtonville e professor assistente de música na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill.

³ *Consider the structure of most beginning instrumental music programs: After students choose their instrument, the first lessons cover how to hold it, how to shape an embouchure, where to place the fingers. Students are shown a whole note, told it contains four quarter notes and gets four beats, and are then asked to play that note, usually on the easiest tone to produce. More rhythms and notes are introduced until students are prepared for simple melodies, which they read using their newly learned knowledge about notation and fingerings.* Tradução do autor.

A forma de ensino tradicional da música, isto é com estratégias didáticas formalizadas, dificulta o aprendizado do jovem pois leva a uma dissociação entre suas expectativas e o que é ensinado na aula de música. Para superar estes problemas e permitir um desenvolvimento mais plenos, diversos autores (GREEN, 2008; FOLKESTAD, 2006; BRAGA, 2005; WILLE, 2005; entre outros) têm proposto a inclusão de práticas de aprendizado informais na escola. O projeto levado a cabo pela equipe de Lucy Green⁴, em linhas gerais, propõe: permitir aos alunos escolher o repertório; propor aos alunos tocar este repertório de ouvido; dar condições em termos de tempo e espaço para a troca de conhecimentos entre os colegas sem interferir na forma como ela ocorrer; permitir, se for o caso, que os conhecimentos, assuntos e repertório sejam abordados de forma espontânea ainda que aparentemente caótica; integrar escuta, performance, improvisação e composição ao invés da reprodução mecânica nas atividades de sala de aula.⁵ São essas as ideias que norteiam este trabalho a ser levado a cabo através de uma pesquisa de campo em aulas coletivas de instrumento de sopros.

O ensino coletivo de instrumentos de sopros existe no Brasil, comumente, dentro dos espaços das bandas municipais, militares etc. No Guri⁶ gerido pela Santa Marcelina Organização Social da Cultura, no estado de São Paulo, os cursos de instrumentos de sopros, bem como os de percussão, possuem em sua grade horária a prática em banda sinfônica e as aulas de instrumento são coletivas. No Brasil existem alguns estudos sobre as metodologias para o ensino de bandas. O trabalho de Maira Ana Kandler (2010), no meio oeste catarinense, constatou que o ensino nos ambientes de banda é fundamentalmente estruturado por métodos específicos para essa finalidade, mas que não incorporam práticas inspiradas nas práticas informais estudadas na literatura. Segundo a autora, nesta região do estado, as metodologias podem ser classificadas como métodos tradicionais, com primazia de aulas teóricas, e métodos coletivos, onde o contato com os instrumentos ocorre desde a primeira aula através da leitura de exercícios técnicos e de repertório bem simples.

Embora a pesquisadora tenha demonstrado otimismo em relação a esse esquema metodológico com prática instrumental desde a primeira aula (KANDLER, 2009, pg. 723), do ponto de vista desta pesquisa este seria apenas um passo numa atualização mais ampla da metodologia, pois a leitura de partituras não precisa mediar todo o contato dos alunos com os instrumentos musicais. Em relação a isso, vários autores (PRIEST, 1989; LILLIESTAM,

⁴ Professora de Educação Musical do Instituto de Londres de Educação, Universidade de Londres.

⁵ Ou seja, atividades que visem tão somente a leitura e execução correta do material escrito nos métodos de instrumento.

⁶ Atualmente o projeto Guri gerido pela Santa Marcelina Cultura tem na marca somente a palavra "Guri" sendo que "projeto" é usado ainda para diferenciar aquele que é gerido pela AAPG que funciona nas cidades fora da Grande São Paulo. (Fonte: www.gurisantamarcelina.org.br acessado em 8 de abril de 2012).

1996; SCHENK, 1989; GAINZA, 2007; FELDMAN; CONTZIUS, 2011; RAMOS; MARINO, 2003; SWANWICK, 1996) defendem que é principalmente nas primeiras aulas, ou seja, nos primeiros contatos com os instrumentos, que a notação pode tornar-se supérflua, pouco-prática, anti-musical e às vezes até inibidora, dependendo do modo como é ensinada.

Disso depreende-se que o pensamento acadêmico sobre educação musical ainda não se traduz em metodologias e práticas que tenham transformado significativamente o ensino de instrumentos musicais, em especial o ensino que se dá nas bandas de instrumentos de sopros. Um grande avanço nessa direção são as dinâmicas desenvolvidas por Lucy Green (2008), mas estas foram pensadas para um ambiente que é diferente daquele do presente trabalho.

Implementar uma abordagem semelhante implica em propor mudanças que afetam a estabilidade da tradição pedagógica de anos e anos de ensino coletivo de instrumentos de sopros no Brasil. Contudo, diversos estudos teóricos e práticos, como os já mencionados anteriormente, indicam que o ensino instrumental, em qualquer modalidade, pode se beneficiar da incorporação das práticas informais ao repertório metodológico do ensino formal.

Este trabalho traz uma proposta de atualização metodológica e pedagógica para a iniciação ao instrumento. Mais especificamente, uma atualização à iniciação ao ensino de instrumentos de sopros em aulas coletivas inspiradas nas práticas informais de aprendizagem identificadas pelos autores acima mencionados. As práticas informais são um conjunto de atividades identificadas pela literatura como típicas da música popular ou tradicional que possuem interesse para a educação musical formal. Suas características principais, levando em conta não somente a obra de Lucy Green (2008) mas também a de outros autores que tratam de assuntos relacionados (PRIEST, 1989; BRAGA, 2005; BARRET, 1996; CRISS, 2008; SANDRONI, 2012; SCHENK, 1989), podem ser resumidas como concessão de espaço e tempo para os alunos improvisarem e experimentarem, permitir a eles escolher como aprender, permitir a escolha do repertório, maior uso de modelos visuais e sonoros dados pelo professor e por gravações trazidas à sala de aula.

O trabalho busca contribuir de forma criativa para essa atualização, pois adiciona e adapta as estratégias pedagógicas oriundas dos textos de Green e Braga ao contexto das aulas aqui em questão. Através disso, espera-se que possa ocorrer uma aula de música diferente onde o aluno administre seu currículo, seu ritmo de aprendizagem e tenha experiências sensoriais mais significativas e críticas, condizentes com sua etapa inicial de aprendizado, como previsto na literatura. Espera-se também que tenha impactos duradouros sobre o desenvolvimento musical dos alunos no futuro, como maior desenvoltura para acessar a

música sem o uso de partituras como através da improvisação e no tocar de ouvido acontecem.

Mesmo quando um aluno escolhe uma canção que ele já conhece bem para tocar em sua aula de música, há uma série de conhecimentos relativos ao ato de tocar essa música em um instrumento que ele ainda não descobriu (GREEN, 2008, p. 102). Na medida em que esses conhecimentos se somam a autora espera que os alunos desenvolvam sua "musicalidade crítica", termo este que a autora cunhou em referência à "pedagogia crítica" ou "pedagogia da transformação" associados por ela à leitura de Paulo Freire. Pois a autora defende que o senso crítico dos alunos em relação à música de massa têm mais chance de desenvolver-se quando este é abordado na sala da aula do que quando este é atravessado pela imposição de um "repertório superior" (GREEN, 2008, p. 83)

O plano de aulas semi-estruturado foi pensado de modo que o professor em sala de aula atue, tanto quanto possível, como um músico modelo, um facilitador e um provocador, como sugerem Braga (2005), Green (2008) e Criss (2008). Também procurou-se deixar espaço para a troca de habilidades e informações entre os alunos. Através desse trabalho de ordem prática pretende-se perceber e analisar qualitativamente a recepção dos alunos a tal abordagem educacional partindo-se da interpretação dos relatos e registros do professor-pesquisador participante.

O curso é parcialmente estruturado pois as estratégias de ensino extraídas da literatura não estão organizadas em um cronograma que o pesquisador tenha que seguir de maneira estrita. A ida para o campo, para a realização do estudo experimental aconteceu com a certeza de que os alunos teriam liberdade para escolher o repertório e que eles iriam tocá-lo a partir das gravações. Também, para tudo aquilo em que fosse necessário o professor de fato ensinar aos alunos, seria empregada uma pedagogia mais oral e sem a mediação da leitura de partituras. Apesar das certezas do que deveria acontecer durante a pesquisa, não se sabia exatamente a que altura do percurso tais eventos tomariam lugar.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: além desta introdução, no capítulo 2 são discutidas as práticas alternativas de ensino de música em relação às forma mais tradicionais do ensino que são, via de regra, centrados na partitura; na seção 0 é feita uma análise de perspectiva histórica que contrapõe a evolução das práticas musicais à evolução do pensamento ocidental. No capítulo 3 é feita uma discussão sobre a metodologia de pesquisa empregada para o trabalho de campo no Guri e sua validade acadêmica. O 4 diz respeito ao trabalho experimental de campo realizado com os alunos do Guri: um panorama geral sobre o curso e sobre os alunos é fornecido através de alguns dados objetivos para dar lugar, na seção

4.2, a um relato das atividades desenvolvidas. Em seguida, no capítulo 5, os dados, relatos e resultados são analisados sob vários parâmetros como sucesso e insucesso, dificuldades com os instrumentos, escolha da música e o comportamento dos alunos. Finalmente na seção 6 estão as conclusões.

2. Subsídios teóricos e práticos para uma iniciação diferenciada ao instrumento: acréscimos às práticas informais de ensino e aprendizagem

As práticas informais de ensino e aprendizagem de música são um conjunto identificado pela academia como tipicamente do âmbito da música popular. Ainda que o termo não tenha sido encontrado na literatura etnomusicológica consultada, as questões de transmissão cultural que ela aborda interessam ao presente trabalho e por isso aqui estão incluídos alguns dos pontos ressaltados por Merriam (1964) em seu capítulo sobre aprendizado.

Por mais que os estudos etnográficos abordados por Merriam (1964) relatem a existência de escolas e de especialistas em educação nas comunidades iletradas, as práticas observadas podem ser consideradas informais do ponto de vista da educação formal da tradição ocidental.

Tanto em Barret (1996), como em Criss (2008) também há uma discussão sobre aprendizagem natural que transporta elementos da aquisição da fala e do andar para a música que será incorporada ao trabalho de modo que se possa montar uma base pedagógica sólida para esta pesquisa.

2.1 Sobre as práticas informais de ensino e aprendizagem em Música.

O termo "educação informal" em contraposição à educação formal ou "não-formal" já carregam significados para a academia no Brasil, pois já foram discutidos por autores como Libâneo (2005) e Gohn (1999), entre outros. Em seus textos, discute-se, entre outras questões, a ampliação do conceito de educação para além daquele que ocorre nos ambientes escolares e institucionais. Porém, esta pesquisa estará o tempo todo utilizando o termo "práticas informais" referindo-se ao conjunto de práticas de ensino e aprendizagem oriundas da música popular ou de comunidades tradicionais.

Em um de seus livros, *How Popular Musicians Learn* (Como os Músicos Populares Aprendem), sobre músicos ingleses, Green (2002) reconheceu práticas educacionais coincidentes com as identificadas por Merriam, porém com diferenças que vieram a enriquecer o trabalho prático desenvolvido aqui. Por exemplo, a prática por imitação de músicos mais experientes não é algo tão comum entre jovens estudantes de Londres que querem aprender *rock'n roll* como o é em outras culturas (Green, 2002, p. 10). Ao invés da imitação, a cópia auditiva de gravações é mais comum, ou, como foi o caso descrito por Braga (2005) em seu trabalho sobre tamboreiros de nação do Rio Grande do Sul, se as gravações não chegam a substituir a observação de modelos ao vivo, funcionam como material didático pois auxiliam na memorização.

O principal fruto da pesquisa de Green (2002, 2008) foi a organização de cinco fundamentos básicos sobre a maneira como aprendem os músicos populares:

1. Escolha do repertório feita pelo aluno.
2. Aprendizado de músicas de ouvido a partir de gravações.
3. Trocas de conhecimentos intencionais ou não intencionais entre amigos e colegas.
4. As habilidades e os conhecimentos são adquiridos de forma aparentemente caóticas e são iniciadas por peças não simplificadas pertencentes ao repertório "real", em contraste com os sistemas formais que principiam pelo simples transitando em direção ao complexo com estudos e músicas criados com fins didáticos.
5. Integração profunda entre escuta, performance, improvisação e composição. Grande foco na criatividade, ao invés da reprodução mecânica de repertório escrito.

A autora idealizou um projeto que permitisse descobrir quais os benefícios da adoção dessas práticas de aprendizagem informal da música popular para as aulas de música em escolas fundamentais. A publicação deste estudo, em 2008, ajudou a popularizar o debate acerca desse tema pelo grande sucesso que teve seu "experimento". Por sucesso, entende-se ótima receptividade e grande engajamento dos adolescentes.

A prática elaborada por Green dividia as aulas de música de um dado período em estágios nos quais as atividades miravam algum ou mais de um dos cinco princípios observados pela própria autora em seu trabalho de 2002. Apesar de numerados e postos em prática na ordem em que aparecem adiante, Green reconhece que os professores não precisam seguir a ordem dos estágios caso tenham alguma razão para repetir, pular ou adiantar alguns deles. Além disso avisa que seu trabalho não deve ser lido como um método de ensino no qual se possa aplicar e confiar cegamente, pois ele não tem intenção de ser um currículo completo. Inclusive recomenda que os professores lancem mão de aulas e atividades mais formalizadas

de ensino, ou estruturadas, para cobrir a matéria de forma integral (2008, p. 24). Os estágios são:

1. "Jogar os alunos no extremo oposto", é o estágio que representa o núcleo pedagógico do projeto de pesquisa. O título significa colocá-los na situação a mais próxima possível da qual os jovens aprendem música popular. Eles devem escolher seu repertório e aprender de ouvido copiando uma gravação. Além disso, aprendem com os colegas, de forma às vezes caótica, sem estruturação didática prévia e sem ajuda do instrutor. Nessas atividades os alunos integram, em alguma medida, escuta, performance e improvisação.
2. Nesse estágio, parecido com o primeiro, a escolha do repertório por parte dos alunos e o aprendizado caótico saem de cena para a entrada de uma peça mais adequada e com a oferta de mais informações e demonstrações por parte dos professores.
3. Repetição do estágio 1.
4. Compor a partir dos conhecimentos adquiridos nos estágios anteriores.
5. Compor a partir de um modelo.
6. Realizar as mesmas atividades com música clássica.

2.1.1 Contribuições da etnomusicologia às práticas informais

Com base em vários estudos etnográficos, Merriam (1964) ressalta o processo de inculturação (*enculturation*), como aquele em que um indivíduo se torna competente em sua própria cultura. Sua obra, *Anthropology of Music*, explorou os variados meios educacionais dessas culturas não letradas e identificou processos intencionais e não intencionais de transmissão que garantem a aquisição dessa cultura pelos membros da comunidade. Em todos esses, a imitação é colocada como a forma menos diferenciada através da qual eles se dão. As crianças iniciam-se em música dessa maneira e, mesmo depois de adultos, continuam a aprimorarem-se com esta técnica (MERRIAM, 1964, pp. 146-150).

Tal texto é bastante importante para o desenvolvimento teórico desse trabalho, pois ao contrário do que se pode supor, as sociedades não-letradas não deixam de ter escolas. Ao adotar a definição de escola como sendo espaço e tempo definidos para a atuação de um especialista em educação, Merriam abre espaço para a atuação docente diversa da convencional nos espaços escolares. Pode-se pensar então na introdução dessas práticas de

ensino e aprendizagem dentro de ambientes formais. Além disso elas interessam por trabalharem a transmissão musical de forma mais oral, sem se valer de notação e, por conseguinte, a aprendizagem se dá de uma forma combinadamente mais auditiva e visual.

No Brasil, um estudo de Reginaldo Gil Braga (2005) baseado em sua pesquisa de campo entre tamboreiros de nação do Rio Grande do Sul, colabora com essa transposição de valores pedagógicos de forma mais ativa. O autor mostra que o funcionamento de uma escola de formação de tamboreiros é estreitamente relacionado àquele sistema das culturas não letradas descritas por Merriam, porém com incrementos de contemporaneidade. O argumento central de seu artigo, como consta no título, é que a escola formal pode receber contribuições pedagógicas da forma como os tamboreiros de nação ensinam música.

Quando crianças, os futuros tamboreiros participam de rituais com instrumentos feitos especialmente para eles, brincam de imitar os adultos, socializam e são iniciados na religião. O professor senta-se entre as crianças e ensina, por imitação, a percutir os tambores: mais tarde incute os ritmos e depois os cantos. Na pré-adolescência eles acompanham os mais velhos, seus mestres, aprendendo mais e ampliando seu repertório. Pouco é transmitido fora dos rituais mas, ainda assim, há espaço para treinos e esclarecimentos, tal como também foi constatado por Merriam (1964).

O aporte que a etnomusicologia traz para a presente pesquisa é a oralidade na transmissão dos saberes musicais. Segundo Sandroni (2012), enquanto algumas músicas populares encontraram seu espaço na sala de aula⁷, as de tradição oral não. Ao mesmo tempo, suas formas de transmissão características também não são apreciadas pelo ensino formal. Green (2006, 2008) justifica a realização de sua pesquisa também a partir desse argumento. Segundo ela as formas de aprendizagem empregadas pelos músicos populares, sejam eles de grandes centros urbanos ou de comunidades iletradas, podem facilitar o "acesso" dos mais jovens a todo tipo de música, não só aquele que eles escolheriam aprender.

Ao referir-se aos músicos populares de cultura oral Sandroni adapta a ideia que Paulo Freire defende em sua obra "Educação como prática da liberdade" (2011) de que o analfabeto tem muito o que aprender com o alfabetizado, mas que o contrário também é verdade. Porém ressalta que não se trata de um elogio fútil do analfabetismo, em que se possa justificar a manutenção de analfabetos em suas condições. Assim como na presente pesquisa as práticas informais serão empregadas durante o trabalho experimental de campo não para diminuir a

⁷ Green (2008) fala na existência de um repertório "clássico" dentro da música popular que foi incorporado na educação musical mas que está tão distante da realidade dos jovens quanto a música erudita. A questão da escolha do repertório pelos alunos será abordada mais adiante.

importância de se "alfabetizar" os músicos, mas, sim, para valorizar o repertório e os meios de transmissão que existem fora da cultura musical erudita ocidental.

2.1.2 Tocar de ouvido e as práticas informais de ensino

Priest⁸ (1989) considera o 'tocar de ouvido' como algo desvalorizado dentre as práticas formais de ensino e ressalta que o ensino centrado na notação tende a restringir o que o aluno toca àquilo que ele é capaz de ler. Aprender um instrumento pode então "perder seu sentido, popularidade e *status*, apesar das boas intenções" (Schenk, 1989, p. 3) num ambiente escolar, por exemplo. Também pode desviar a atenção do aluno da performance do professor, algo valioso, revelador e muitas vezes essencial para o aprendizado de alguns alunos. O instrutor, pelo outro lado, pode cometer o erro de mirar a partitura ao invés da postura, da respiração do aluno dentre outros aspectos técnicos. Priest, assim como Criss e Barret, reconhece a importância da observação e da imitação como mecanismos educativos para ambas as partes envolvidas, aluno e professor.

Priest elabora uma lista de atividades variadas com o instrumento para dar conta do universo do "tocar de ouvido", que se caracterizam como toda a atividade musical que se dá sem o uso simultâneo da partitura (p. 174). O autor desenvolve um argumento segundo o qual essas práticas são vias para perceber, lembrar e reproduzir música mas que são inexploradas pela maior parte dos professores de instrumento (p. 175). Com isso busca afirmar que a aula de iniciação ao instrumento é um espaço da performance e da emissão do som com fins em si mesmos, não "mediado" pela notação, como também coloca Lucy Green (2008). Com eles corroboram Criss (2008) e Barret (1996) para quem a música é uma forma de expressão não verbal, não escrita e que portanto deve ser ensinada também como tal.

Segundo o autor, tocar de ouvido não é somente uma prática, senão várias (p.174), que podem ser resumidas em:

- Utilização da partitura de onde foi extraída a música para memorizar os símbolos.
- Utilização de símbolos imaginados pelos próprios alunos para ajudá-los na memorização das alturas.

⁸ Professor de ensino instrumental e treinamento de professores na Huddersfield Polytechnic, Bulmershe College e Bretton Hall. Mestre pela Universidade de Londres, Instituto de Educação.

- Imitação de um modelo visto ou ouvido, em que a movimentação e os sons são copiados.
- Imitação de um modelo apenas escutado.
- Imitação de um som imaginado ou lembrado.
- Invenção utilizando-se de diversos padrões (*pastiche*).
- Variação improvisada sobre peça conhecida de memória ou lida com manutenção da estrutura.
- Invenção dentro de certas propostas que também incluem cifras.
- Invenção livre, sem propostas pré-definidas.
- Invenção experimental com sons alternativos dos instrumentos.

Diversas atividades podem envolver mais de um desses tópicos. É interessante notar que o que se conhece por tocar de ouvido comumente, ou seja a utilização da intuição e não da partitura para se reproduzir uma peça conhecida, não é a única senão uma das várias possibilidades de tocar desse modo para Priest. Provavelmente o que ele chama de *playing by ear* em inglês esteja mais próximo de um "tocar ouvindo" em português. Em última análise, é exatamente este último que o autor defende sendo que todas as atividades listadas anteriormente, entre elas a tradicional imitação de melodias e músicas conhecidas, ajudam o instrumentista em formação a escutar melhor música e a si mesmo enquanto toca, ainda que esteja lendo uma partitura (p. 190). Priest coloca, por fim, que ler uma partitura idealmente é tocar de ouvido enquanto se escuta, previamente à execução, aquilo que está escrito diante dele.

O autor também realizou entrevistas com dez pessoas que tocam algum instrumento buscando saber quando, como e se estas atividades tiveram importância em sua formação e descobriu que muitos dos processos acima mencionados aconteceram na vida deles ainda que não em ambientes formais de educação. A partir dos resultados das entrevistas, o autor propõe um modelo pedagógico de aprendizagem instrumental baseado na audição no qual o ponto de partida são as primeiras notas e o de chegada, a interpretação ou a performance expressiva e imaginativa. A escrita musical e a leitura devem estar em algum ponto intermediário.

As atividades propostas podem não ser novas. O que pode ser novidade, no entanto, é o conjunto que elas formam abrindo espaço, ao lado das atividades de leitura e de notação, para um ensino instrumental mais educacional e menos de treinamento. Ou seja, o ensino da música através do instrumento e não somente o ensino da prática mecânica do mesmo. Assumindo que todo professor busca que seus alunos interpretem o repertório de forma

expressiva e pessoal, estas práticas podem auxiliá-los a alcançar estes objetivos mais facilmente.

FIGURA 1 – Modelo pedagógico de aprendizagem instrumental de Priest.

Em seu modelo, pode parecer que Priest defende a adoção de dois caminhos simultâneos porém seccionados para a iniciação ao instrumento. No entanto, Green (2002) concluiu a partir das suas pesquisas com músicos populares que a imitação, em especial a partir de gravações, integra imitação com improvisação (e portanto criação) em um mesmo fazer musical. Vilela (2012), a respeito da formação da cultura musical brasileira, afirma que:

Muitas vezes, os músicos da terra não dominando os códigos cultos para executarem canções européias acabavam interpretando-as a partir de seus próprios repertórios de possibilidades, que estava ligado à sua cultura de origem e às suas formas de expressão. Assim, não a traduziam com a fidelidade esperada, mas acabavam criando uma forma própria de interpretá-las (VILELA, 2012, p. 132).

Em seu artigo de 1996, Lars Lilliestam⁹ visa fomentar a discussão e a pesquisa em torno do tocar de ouvido e a educação musical. Como uma boa parte da literatura sueca encontrada sobre o tema educação musical, o autor trata do estilo específico do Rock&Roll, sua inclusão na escola e suas possibilidades de transmissão diferentes das tradicionais. No entanto, como ele mesmo coloca, suas considerações podem servir para a aprendizagem dos outros gêneros musicais na medida do possível.

Alguns pontos são centrais no trabalho sendo, o primeiro deles, a comparação entre a linguagem e a música. Tal como a linguagem falada não é feita de letras e palavras separadas,

⁹ Professor na universidade de Göteborg, Suécia.

mas de constelações destas e frases idiomáticas, a música também não é feita de notas, acordes e ritmos soltos (p. 203). Ramos e Marino (2003), escrevendo sobre a iniciação da leitura no piano, argumentam em favor dessa ideia: "como toda a linguagem, a música possui uma morfologia, uma sintaxe e uma fraseologia" (MAGNANI, 1996 *apud* RAMOS; MARINO, 2003, p. 44)¹⁰. Enquanto na primeira há a linguagem oral e a escrita, e aqui não se fala somente em meios, mas em conteúdos, gêneros e estilo, na outra, da mesma maneira, há a música que se toca de ouvido e aquela ligada à tradição escrita. Para cada tipo há uma maneira de transmissão, gêneros mais importantes e repertório característico. Apesar disso, Lilliestam se preocupa em desfazer essa dicotomia entre cultura letrada e transmissão formal *versus* cultura e transmissão oral. Ele sugere a reunião desses domínios como pólos de um contínuo no qual as práticas possam se situar mais próximas de um ou de outro (p. 197).

Como Priest, ele cita exemplos de outras culturas e contextos musicais de onde podem ser extraídas lições sobre como o ensino "moderno ocidental" pode retomar seu foco na audição e colocar o peso devido na notação. Pois como coloca o musicólogo Peter Jeffery:

aquilo que chamamos de transmissão oral é o que a maioria dos seres humanos ao longo do tempo simplesmente conheceu como 'música' - algo para se tocar ou ouvir, mais do que para ler e escrever. Nós ocidentais modernos é que fazemos as coisas diferentemente e a nossa preferência pela escrita é a nossa deficiência. (JEFFERY, 1995, p.124)

Há trabalhos quantitativos na literatura que abordam aspectos das práticas informais de ensino e aprendizagem de forma experimental como são os de Delzell, Rohwer e Ballard (1999); Johansson (2004) e o já bastante antigo trabalho de Luce (1965, mas realizado em 1958). Luce, em seu trabalho, adota um 'tocar de ouvido' mais restrito (e mais comum) do que em Priest (1989) pois busca saber estatisticamente se as habilidades de tocar de ouvido e a de leitura à primeira vista eram correlacionadas. O resultado foi positivo (pp. 108). Para ele a leitura à primeira vista era um atributo musical muito valorizado no contexto musical em que ele se encontrava inserido enquanto que tocar de ouvido não. Inclusive, acrescenta que os professores de música não enfatizavam essa habilidade nos currículos de modo condizente com a importância que ela demonstrou ter. Até os dias de hoje o desenvolvimento de tal habilidade passa ao largo dos currículos e métodos.

¹⁰ MAGNANI, S. Expressão e comunicação na linguagem da música. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, 405 f.

2.1.3 Aprendizagem natural e as práticas informais

Alguns autores compararam o aprendizado musical com o aprendizado da fala. Os processos neuronais não interessam aqui tanto quanto os sociais apontados por Margaret Barret (1996). Esta autora defende que alunos de música devem ser expostos a situações próximas daquelas nas quais aprenderam a falar. Pois o aprendizado da fala é, segundo ela mesma, o exemplo mais poderoso de aprendizagem natural. Ou seja, devem ser imersos em um ambiente rico em exemplos para seguir, seguro para que elas se arrisquem em suas tentativas e seguro para improvisarem. O método Suzuki, apesar de bastante estruturado e, por isso, bastante formal, também vale-se dessa aproximação do aprendizado musical ao aprendizado da fala para ensinar as crianças a tocarem (GREEN, 2008, p. 41).

O aprendizado natural pode ser entendido pela ausência de método. As crianças saudáveis não necessitam disso para aprender a falar. Somente precisam estar próximas de pessoas que falam. Outras características do aprendizado, como o fato de as crianças praticarem na hora que quiserem, reforçam ainda mais o seguinte argumento: o aprendizado natural pode ser uma forma diferente de entender o que Lucy Green denominou como práticas informais. Isso, entretanto, é apenas sugerido na seguinte nota de rodapé:

Tem havido muito interesse nas conexões entre o aprendizado da música e o aprendizado da fala enquanto dois processos de aprendizagem natural praticamente paralelos, apesar de que até agora houve pouca investigação sistemática. Ver, por exemplo, McPherson e Gabrielsson (...) Barret (1996). (GREEN, 2008, p. 41)¹¹.

Green sugere que existem maneiras de aprender as coisas que todas as crianças utilizam se não sofrerem a interferência de um método estruturado e específico. Se houver uma tarefa de tocar uma música de um gênero conhecido é possível que diferentes grupos de crianças passem a tentar tirá-la de ouvido (2008, p. 41).

Não por acaso, Ellen Criss (2008) escreve a respeito da aprendizagem natural como uma forma ideal a ser seguida por professores de instrumentos. A autora relata sua experiência como professora de banda de sopros e de como percebeu, durante um ensaio em

¹¹ *There has been much interest in the connections between music learning and language learning as two quite parallel natural learning processes, although relatively little systematic research has investigated this as yet. See, for example, McPherson and Gabrielsson (2002, pp. 102f.), Kohut (1985) and Barret (1996). The Suzuki method is founded upon the principle that children pick up music naturally in the way they pick up language; although the method itself is highly structured, and in that sense formalized.* (2008: 41, nota de rodapé integral)

que a desmotivação dos alunos estava latente, que os professores de música muitas vezes focam no processo do ensino, mas se esquecem da meta, ou não deixam claro para o aluno qual ela é.

Criss (2008) ressalta, citando a analogia feita por Kohut¹², que o cérebro não necessita ser "cutucado" para aprender, assim como os pulmões não precisam para respirar, pois estas são as funções principais desses órgãos. Segundo ela, a responsabilidade de decidir qual o meio empregado para atingir os objetivos deve ser compartilhada com a classe e este tende a ser a imitação. O que é algo que se aproxima da realidade das comunidades iletradas estudadas por Merriam (1964) onde a imitação é fundamental instrumento para a educação. É muito mais simples dar uma demonstração de como se toca corretamente um trecho de uma obra em que os alunos estão tocando com ritmo errado do que dar uma longa e entediante explicação sobre colcheias pontuadas, apenas para dar um exemplo. (CRISS, 2008).

Além disso, Criss afirma que a música instrumental, enquanto arte performática e não verbal deve ser ensinada, sempre que possível, de uma forma que a caracterize como tal. As demonstrações vêm em auxílio disso, pois são uma forma bastante direta de ensinar música.

O que pode ser diferente entre o pensamento de Barret, Criss e o pensamento de Green é que enquanto as primeiras abstraíram o formato de aprendizagem da fala ou do andar para em seguida propor o seu transporte ou adaptação para a pedagogia musical, a segunda constatou esse modelo já em uso entre os músicos populares da Inglaterra para em seguida propor sua introdução nos ambientes formais de ensino. Da mesma forma isto deve ter sido visto por tantos outros etnomusicólogos que lançaram olhar para a transmissão de saberes musicais em culturas não letradas.

Green ainda adiciona outro fator de igual importância ao método, que é a escolha do repertório a ser estudado. Em outras palavras, a possibilidade de escolha da música pelos alunos é tão importante como a forma que eles irão aprende-la.

¹² Kohut, D. *Musical performance: learning Theory and pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1985, 230p.

2.2 Consciências: entre as partes e os todos, entre a razão e a sensibilidade

As ideias discutidas anteriormente podem ser entendidas como um retorno a práticas musicais associadas a uma época menos racionalista do que a que se vive hoje. Para compreender a ligação entre o fazer musical e o pensamento do Homem ocidental ao longo do tempo Koellreutter desenvolveu uma teoria relacionando as duas coisas (Brito, 2001; 2007). Também Duarte (2004), ainda que no contexto mais geral das artes, aponta que existe uma correlação entre as formas de compreender o mundo e as ferramentas que a uma só vez possibilitam e são frutos dessas mudanças. Pois, essas ferramentas foram inventadas ou desenvolvidas em confluência com esse ambiente intelectual em transformação.

Duarte (2004) em sua obra "O Sentido dos Sentidos" (2004) relacionou, entre outras coisas, o surgimento das tecnologias de comunicações e do comércio ao longo da história com o empobrecimento das relações do homem com o seu meio ambiente. As unidades de medida, a monetarização da economia e outros "avanços" técnicos foram apontados a uma só vez como causa e consequência da emergência das características daquela que seria chamada a era moderna. As aspas foram utilizadas para colocar a palavra 'avanço' em dúvida, pois o autor é extremamente crítico à forma como as novas tecnologias foram absorvidas pelas populações da Europa e anestesiaram os sentidos dos indivíduos.

Para exemplificar o que dizia, Duarte (2004) citou alguns exemplos como a ampliação do uso do dinheiro como intermédio para as trocas. Isso visava dar às partes envolvidas em transações uma precisa noção das perdas e ganhos envolvidas. O dinheiro quantifica o 'valor de troca' das coisas para que este passe a substituir o tão subjetivo e qualitativo 'valor do uso' que elas têm. A feitura dos mapas também, na transição Idade Média/Renascimento, passou de um ofício repleto de fantasia, quase artístico, para uma atividade em eterna busca por precisão e por representar a realidade. Também pela necessidade de negociantes e empreendedores que precisavam de mapas que lhes proporcionassem segurança e uma noção a mais exata possível dos caminhos a serem percorridos com suas valiosas cargas (Duarte, 2004).

No contexto amplo da civilização ocidental, a invenção do dinheiro, a unificação das medidas de peso e a cartografia que marcaram o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, foram avanços técnico-científicos alcançados, não por mera coincidência pode-se especular, no mesmo continente que a escrita musical precisa e tradicional foi desenvolvida.

Foram mudanças que tomaram parte do mesmo referido processo de emergência do racionalismo ocidental. Todas essas tecnologias propunham-se fundamentalmente a um mesmo fim: quantificar com precisão. Na música, a criação de uma notação baseada nos parâmetros do som durante o período do Renascimento decorreu do desejo da igreja católica controlar o repertório litúrgico. A notação deixou de lado a oralidade na transmissão desse repertório (GROUT; PALISCA 2007).

Todas essas mudanças acabaram transformando o modo de pensar e a forma de conhecer do homem ocidental. Em lugar do qualitativo, do conhecimento proporcionado pelos sentidos em comunhão com o intelecto, entram dados objetivos acerca das coisas, através dos quais o homem passa a ter a pretensão de poder aprender de verdade. Evidentemente que é impossível tomar mente e corpo de forma segregada como se ambos separadamente pudessem conhecer a realidade por métodos totalmente distintos. Não, o que muda talvez seja o balanço entre os dois. Aquilo que o homem soube conhecer através de seus sentidos e que se perguntado talvez não possa explicar porque sabe, é posto sob suspeita, deslegitimado.

Duarte (2004) argumenta que durante a passagem da Idade Média para a Moderna o ser humano transformou de muitas formas sua relação com o meio circundante e com seu próprio corpo. Por exemplo, o tempo transcorrido. Enquanto no período medieval o indivíduo se guiava pelos movimentos do sol e da lua, dos astros, o que demanda bastante sensibilidade do olhar, no período posterior à popularização dos relógios essa sensibilidade perdeu-se. A essa e a tantas outras habilidades sensíveis que o homem medieval tinha - e o contemporâneo rural ainda tem, é preciso reconhecer - as novas tecnologias ajudaram a torná-las inúteis.

No curso dessa mudança profunda os aspectos quantitativos passam a valer mais do que os qualitativos. Isso redundava na atitude do Homem moderno de conhecer quantificando, mais do que qualificando. O autor afirma, entre outras coisas, que é a "lógica cartesiana" fundamentada por Descartes e por seus seguidores, em que se baseia a filosofia moderna desde o século XVII, que está por trás dessa atitude. O pensamento cartesiano, seja do próprio Descartes, seja de seus leitores mais radicais, colocou em pólos distintos elementos que antes não se separavam tão claramente, como a relação homem/mundo e o sujeito/objeto.

A "dicotomia cartesiana" que mais importa aqui talvez seja aquela entre mente e corpo que, além de separar as duas coisas, o que é bastante contestado por Duarte (2004), confere uma importância maior à primeira. Ela, aliada à noção vigente na época de Descartes e Galileu Galilei, em que somente o conhecimento mensurável, numérico acerca das coisas é que é válido, ajudou a colocar os sentidos corporais sob suspeita, por não produzirem um

conhecimento confiável. Isso, aparentemente, está refletido na pedagogia da música (DUARTE, 2004).

Nesta sessão cabe retomar o pensamento de Koellreutter, de acordo com Brito (2007), que discutiu a mudança de mentalidade ou de paradigma na história humana enquanto caracterizadora da forma de fazer e portanto de se ensinar música ao longo desse percurso. Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) afirmava a existência de três tipos de consciência ou de pensamento: o intuitivo, caracterizado pela apreensão através da vivência e não da medida; o racionalista, que é especulativo e o arracional, que incorpora as formas tradicionais de pensar em um plano integrador, lida com raciocínios mais complexos que ultrapassam os dualismos do pensamento racional. A partir dos tipos de pensamento, Koellreutter dividiu a história do pensamento ocidental em quatro níveis e que segundo ele interferem no fazer musical: Mágico, pré-racional, racional e arracional.

Houve na história o nível mágico (pré-histórico) no qual a razão não intervinha. Predominava a consciência intuitiva onde o homem vivia para o grupo, mas já tinha a consciência de si enquanto sujeito, o que inicia, portanto, as relações de sujeito e objeto. Os conceitos de espaço e tempo não existem nesse nível, o homem está entrelaçado com a natureza de tal modo que sua percepção do ambiente é holística. Sua música, especula-se, tinha movimento contínuo onde os sons sucediam-se sem hierarquia e portanto sem direção definida. Era portanto uma música circular ou uma música *motor* (BRITO, 2007). Este termo último, interessa particularmente pois além de empregar o termo "*motor*" que remete à movimentos contínuos, também remete ao movimento em si, a partir do que pode-se especular a ideia de uma idade em que o homem não dissociava a música ou o som do seu gesto gerador.

O nível pré-racionalista, que se estendeu desde 500 A.C. até o século XIV aproximadamente, marcou um período caracterizado pelo entendimento do tempo enquanto um tempo psíquico-intuitivo. Ou seja, as pessoas entendem o tempo de forma qualitativa, através da sua percepção, mas não como fenômeno físico.

Apesar de não haver o conceito do compasso, existia, sim, a necessidade de precisar a duração das notas. A circularidade da percepção da natureza, que pensa nos conceitos de forma global sem ter a intenção de decompô-los, ainda se reflete na música. Por isso não foi neste período que surgiram as harmonias tonais, nem o compasso, mas, antes, o emprego da polifonia a duas vozes. A preocupação com a duração dos sons insere-se como fruto desse período, visto que o homem ocidental criou sua simbologia para essa finalidade.

No nível racionalista, que perdurou até a primeira metade do século XX, emergiu o conceito cronométrico de tempo. Um tempo que passa, independentemente de haver quem o sinta. É automático. A razão intelectual passa a gerar toda a forma de conhecimento e este último, intermedia o ambiente e os sentidos: a perspectiva passa a sistematizar o espaço. A percepção do homem no plano simbólico passa a ter três dimensões. Duarte (2004) inclusive dá o exemplo do desenho em perspectiva de três dimensões a que as pessoas tomam como reprodução da realidade e critica essa postura.

Ainda segundo Koellreutter (BRITO, 2007) a estética das artes é profundamente alterada pelo câmbio do nível de consciência pré-racionalista para o racionalista. O sistema tonal se forma e se estabelece na música com seus dualismos característicos à harmonia e à rítmica: forte/fraco e tônica/dominante, por exemplo. Ficam claras as formas com suas seções, pois surgem os compassos, as tonalidades e suas modulações. A direcionalidade também passa a fazer parte do discurso musical o que demonstra um pensamento hierárquico ou funcional, se preferível, para os componentes das obras artísticas.

O nível arracional, na compreensão de Koellreutter, sucede ao racional, e emergiu desde a segunda metade do século XX e dura até os dias de hoje. No termo "arracional" o prefixo "a" não quer dizer a negação, mas a inserção em uma dimensão mais ampla. Decorre de novas descobertas da ciência que colocam em dúvida saberes antes absolutos. Em todos os campos passa a haver uma mudança de paradigma, pois todos os conhecimentos passam a ser relativizados. A perspectiva não pode ter mais apenas as três dimensões de antes, se nem a ciência pode mais arrogar para si a possibilidade de conhecer ou de representar a realidade de forma isenta e objetiva, o ponto de vista do sujeito passa a ser uma quarta dimensão. O sujeito passa a ser parte integrante do objeto. Porque este último não existe mais sozinho, existe conforme as múltiplas possibilidades dele ser apreendido pelo sujeito.

Por essa via, volta a vivência do tempo de forma imprecisa e intuitiva após séculos de predomínio do tempo medido precisamente. O músico alemão explorou, enquanto compositor, a imprecisão em algumas de suas obras, não só da rítmica como das alturas. Evidentemente não foi o único que aderiu a esta tendência composicional, mas sua atuação nessa área influenciou continuamente sua atuação como educador.

Koellreutter defendia que todos os níveis de consciência coexistem no Homem contemporâneo e que este deveria ser educado de forma integral. O educador buscava sempre nas atividades que desenvolveu, integrar prática motora, escuta, escrita, reflexão e análise. Por sua vez, Duarte concluiu que todo o esforço educacional deve abranger o desenvolvimento humano desde as sensibilidades corporais mais básicas até o mais elevado pensamento

abstrato. É dele a frase: "Cada porção ou estrato de nosso organismo exhibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto essência" (2004, p.133).

2.2.1 Surgimento da escrita como ferramenta

No caso da música, levando-se em conta a tradição da igreja católica, houve uma trajetória de mesmo sentido ao longo da Idade Média. Enquanto a transmissão dos cânticos era feita de forma oral e, por isso, admitia-se certa dose de variação no encaixe dos textos às melodias, os teóricos da música ocupavam-se com o desenvolvimento de uma notação que pudesse atender às necessidades da igreja. Os neumas, como eram chamados, eram os símbolos utilizados parecidos com acentos gráficos como os que são usados nas línguas latinas modernas como o português, italiano e francês, que indicavam genericamente os movimentos melódicos. Até o século IX tal método era suficiente, mas a busca por precisão se ampliava de tal modo que os escribas passaram a dispor os mesmos neumas em alturas variáveis em relação ao texto procurando propiciar uma imagem mais fiel da melodia.

A grande mudança surgiu quando uma linha de referência, sobre a qual todas as notas escritas eram um fá, foi traçada acima do texto por volta do século X de modo que no século XI, Guido d'Arezzo, o mesmo teórico que atribuiu os nomes dó, ré, mi, fá, sol, lá para as notas naturais, trabalhava a escrita melódica utilizando-se de quatro linhas.

As informações anteriores que relatam brevemente o surgimento da escrita tradicional das alturas foram extraídas do "História da Música Ocidental" de Grout e Palisca (2007). Em tal texto os autores colocaram sua opinião através do recorrente uso da palavra "progresso" ao se referirem às mudanças que eram feitas ao sistema de notação medieval. Também o fizeram quando se omitiram em revelar quais forças operavam exigindo dos teóricos que desenvolvessem uma forma de registro melódico que atendessem à crescente "necessidade" que o "tempo" passou a requerer. O simples "passar do tempo", como colocado, não pode tornar algo necessário ou não. A Igreja sim.

Ora, se por um lado é preciso admitir que tais aprimoramentos técnicos possibilitaram a leitura à primeira vista, por outro é preciso lembrar que muito do que era regional na prática da liturgia, muito do que era transmitido oralmente, e que se transformava um pouco a

cada geração pode ter se perdido com o controle estético que a notação permitiu à Igreja exercer.

Na época em que surgiram os novos recursos de notação musical, como as linhas ou a invenção dos símbolos que transmitiam a duração dos sons, tais recursos foram como lapsos ou reflexos da emergência do pensamento moderno. Ainda que orientadas pelo poder central de uma religião, eram técnicas com a finalidade de resolver problemas específicos como foram as unidades de peso, medida etc. mas que traziam no bojo um novo sistema de ensino menos oral e mais amarrado à existência de uma correção absoluta na performance.

O caminho que a música tomou teve seu ápice no século XIX, sendo que o sistema de ensino dos conservatórios é o modo mais disseminado do que perdura até os dias de hoje na educação musical formal, em especial na modalidade de ensino tradicional. A partir da segunda metade do século XX, muitas obras voltadas à educação musical, inclusive o presente trabalho, tentam reequilibrar o processo de transmissão da música em busca da oralidade e da subjetividade que quase se perdeu.

A mensuração da duração, do ritmo e das alturas do som, que são noções básicas para a grafia musical tradicional, relacionam-se profundamente com a mensuração do tempo, do valor das coisas e do espaço enquanto forma de 'conhecimento da realidade'. Pois medir e quantificar são possibilidades de se compreender e conhecer as coisas, sendo que existem outras. Assim como na música ler ou escrever uma partitura é uma **possibilidade** de comunicar uma obra musical.

2.2.2 A introdução da escrita na educação musical

Na prática, utilizar-se de práticas informais na iniciação ao instrumento bem como valer-se de meios empregados na transmissão da música em culturas tradicionais quer dizer tirar a notação musical tradicional do posto de principal meio de transmissão musical. Pois, como foi colocado anteriormente, ao se levar em conta outras culturas musicais, outros contextos, outros estilos ou outras épocas da história, a música independe da escrita.

O que se pretende com isso é abrir espaço para o contato sensível com a música de forma a não excluir as dimensões corporais, intuitivas e afetivas dos alunos durante o fazer musical. Supõe-se que se o professor de instrumento subverte o roteiro consagrado pelos cotidianos a fora, de que Feldman e Contzius (2011) falam (transcrição disponível na

introdução), ele poderá promover em sala de aula a exploração de sons, de notas, de melodias conhecidas e inventadas que permitirão aos alunos elaborarem suas ideias acerca da notação musical bem como o desejo de dominá-la.

A introdução da notação musical, independentemente do momento em que é abordada, não pode ser vista como um obstáculo ao aprendizado do instrumento entretanto. Tampouco é o objetivo deste texto desobrigar o músico educador de ensinar a notação musical, até mesmo porque isto contrariaria os objetivos musicais de muitos alunos. Não foram poucos os que manifestam o desejo e a curiosidade de aprender a ler e a escrever partituras na breve experiência pessoal do pesquisador. É provável que muitos dos professores de instrumento em instituições de ensino formal tenham a mesma experiência.

Antes, o que se quer aqui é possibilitar a conciliação dos objetivos musicais dos alunos com os objetivos do professor de disponibilizar ao aluno seus conhecimentos e habilidades. Por isso, negar o ensino da notação tradicional bem como qualquer outra forma de notação, seja a da música popular, seja de outras culturas ou das vanguardas modernistas, contrariaria os objetivos e as obrigações de todos os atores envolvidos na educação musical.

Não é o objetivo deste trabalho estudar as maneiras diferentes de se ensinar a ler música, mas é importante reconhecer que há diferentes modos de se fazer isso e que todo educador tem que optar por alguma pois estas influenciam a relação que as pessoas estabelecem com a música. Ao invés de apresentar a leitura como algo mecânico, preciso e restritivo, é possível estimular a descoberta dela e da escrita musical de forma mais estimulante, mais construtiva, que elucide o aluno quanto à função e a estrutura de funcionamento da escrita tradicional. Pode também levar em consideração o estímulo à escrita em contraposição à leitura de peças somente.

As possibilidades estratégicas de ensino da escrita musical são várias, assim como não são poucos os sistemas de escrita existentes (ou que existiram) que podem e devem ser apresentados e assim inserir o aluno de instrumento em um contexto de registros musicais mais plural e rico. A verificação da existência de sistemas alternativos de escrita e composição musical na contemporaneidade, desde as vanguardas do século XX e a grafia de outras culturas até a de gêneros populares como o *jazz* e a MPB levam ao aluno uma compreensão mais abrangente das correspondências intrínsecas entre a sonoridade de determinadas músicas e o seus meios de notação peculiares. Ou seja, há uma boa quantidade de conhecimentos que pode advir da simples atividade de observação das várias formas de partituras e da escuta atenta.

Koellreutter considerava importante a introdução à notação musical através da escrita gráfica pois tal registro "conscientiza as características do som" e acrescenta que ela "(...) relativiza características como: altura, duração, intensidade, densidade, permitindo o exercício de uma percepção qualitativa dos sons." (Brito, 2001, p.127). A improvisação, como em alguns de seus jogos, precisava integrar-se com a escrita também:

Figura 2: Imagens elaboradas por alunos sob a proposta de desenhar os ruídos. Enquanto no da esquerda há um uso do espaço do papel de forma mais complexa, com elementos separados e organizados minimamente, o da direita é mais inteiro, e os elementos sonoros não estão diferenciados com clareza no espaço.(fonte: Brito, 2001)

Brito (2001), uma das pesquisadoras da obra de Koellreutter, destacou o uso do conceito da *gestalt* em um dos jogos de improvisação criado pelo compositor e educador alemão. A palavra *Gestalt* vem do alemão e pode ser aproximada da palavra portuguesa "estrutura" ou "forma". Foi utilizada primeiramente no campo da psicologia e mais tarde disseminou-se em outras áreas pois trata-se de uma teoria que analisa os processos perceptivos do ser humano de um modo geral. Segundo ela, uma dada estrutura, por mais que divisível em partes por processos analíticos, não é apenas percebida enquanto a soma simples dessas partes constituintes. Pelo contrário, ela é a síntese e por isso traz algo de próprio enquanto unidade. Mais ainda, essa unidade é percebida também através de associações com um repertório pré-existente no observador, o que torna a experiência dos objetos (artísticos ou não) algo instável e sujeito a interpretações distintas.

Figura 3: Gestalts. Gráficos utilizados por Koellreutter para um de seus jogos de improvisação. Os elementos musicais escritos de forma tradicional acima estão sintetizados abaixo por outros gráficos que trazem de forma óbvia suas características principais (fonte: Brito, 2001).

Na música não é diferente: todos os modos de escutar, de enxergar, de grafar são gestálticos e a escrita tradicional comporta a percepção gestáltica se relacionarmos visualmente um conjunto de símbolos da notação musical com outros mais intuitivos e óbvios para representá-lo, como mostra a figura acima. A teoria da *Gestalt* interessa à educação musical pois a percepção do som pode guiar o ensino da escrita e, no contexto específico da aprendizagem instrumental, pode guiar a técnica.

A escuta de um repertório musical rico e seus reflexos no plano da escrita podem auxiliar em muito a tarefa de dar **sentido** à notação musical tradicional. A palavra sentido está propositalmente destacada para enfatizar que seu morfema carrega algo muito importante que muitas vezes o educador não se dá conta: ela tem o verbo "sentir" conjugado no passado e é também um substantivo sinônimo de "significado" (DUARTE, 2004, p. 131). Existe portanto, a necessidade de conectar aquilo que o aluno fez e percebeu ou que ele **sentiu** na música ao executá-la àquilo que ele vê representado pelas partituras de diversos tipos. Assim há significado ou **sentido** no que está simbolizado e se deseja decifrar.

Figura 4: Composição de Koellreutter. Exemplo que utiliza a chamada notação gráfica na qual o intérprete se torna um co-autor. Fonte: Brito (2001)

A maneira de ensinar tradicional, estudar e transmitir música (em geral a erudita, mas não só) com o foco na notação musical deixa transparecer a estrutura do pensamento racionalista que Duarte (2004) critica em seu livro. A oralidade na transmissão musical, ou melhor, na pedagogia musical sobrevive ainda no cotidiano educacional, é verdade, no entanto, os materiais didáticos e a organização dos currículos parecem estar direcionados à educação dos alunos na sua capacidade de ler partituras. Os métodos de ensino coletivo atrelam todo progresso no instrumento à capacidade de ler partituras mais complexas. As razões apresentadas não deixam dúvidas de que os professores e autores de métodos precisam reavaliar a importância que a sensibilidade e a escuta têm no aprendizado dos instrumentos musicais.

Na pedagogia musical que se estabilizou com o surgimento dos conservatórios e que perdura até hoje, a despeito do surgimento dos métodos ativos no século XX, a partitura tem o *status* de principal meio de conhecer e tocar música. Em alguns métodos de instrumento estão escritas na partitura as primeiras notas para serem tocadas. Efetivamente, como defendem muitos autores, esta última não deveria ser a primeira, nem a principal, muito menos a única maneira de se abordar a música (PRIEST, 1989; LILLIESTAM, 1996; SCHENK, 1989;

GAINZA, 2007; FELDMAN; CONTZIUS 2011; RAMOS; MARINO, 2003; SWANWICK, 1996).

2.2.3 A música como objeto: tocar com as mãos e a mente

No contexto da aula de iniciação aos instrumentos do Guri, levando-se em conta sua grade curricular, optou-se por um estágio pré-notação para a iniciação instrumental. O que significa dar a primazia ao trabalho da coordenação motora, à livre exploração sonora, à livre exploração técnica dos instrumentos e à imitação de melodias de ouvido. No momento em que a notação musical sai dos "primeiros lugares" do currículo para uma posição mais secundária, mais consecutiva das vivências concretas da música e dos instrumentos que a produzem, a atuação do docente precisa se transformar sensivelmente.

Como foi discutido anteriormente, esta escolha baseia-se no argumento de que aprender as primeiras melodias e sons através da escrita são atividades que demandam que o raciocínio abstrato dos alunos trabalhe simbolicamente com quantificações dos parâmetros sonoros ainda sensorialmente muito pouco experimentados.

Mesmo depois do entendimento funcional da escrita musical no plano teórico, o aluno não tem ainda desenvoltura para operar com esses símbolos, para tirá-los da forma abstrata e transformá-los em som. Tanto o aluno mais jovem pode se deparar com o problema de falta de preparo para as linguagens simbólicas como, ele mais velho e maduro intelectualmente, pode se desmotivar frente à obrigação de aprender a decifrar um código ao invés de efetivamente aprender a tocar.

Forçar o desenvolvimento da habilidade da leitura sem o respaldo do "ouvido interno" do aluno incorre no risco de ele criar mecanismos, verdadeiros atalhos, para uma resposta mecânica veloz e satisfatória para estímulos visuais não completamente compreendidos. Ou seja, como se não bastasse a dificuldade de tocar um instrumento desconhecido, transformar símbolo em som utilizando-se dele é também algo que precisa ser praticado de forma a não forçar a criação de tais atalhos.

3 O trabalho experimental de campo, metodologia de pesquisa

O trabalho de campo deve ser visto como um experimento natural para a pesquisa. Para realizá-lo foi utilizado um semestre de aulas com uma turma de crianças e adolescentes em um espaço com instrumentos de sopros disponíveis. Uma primeira tentativa foi encarada como um piloto para a pesquisa ou até mesmo como um ensaio para o pesquisador atuar como professor dentro da proposta que projetou.

A primeira turma com a qual foram feitos "ensaios" do trabalho de campo pertencia a associação cultural Bloco do Beco. Iniciou-se em Junho de 2010 e encerrou-se em Junho de 2011. Concomitantemente, de Março até Junho de 2011, uma das turmas do curso sequencial 1 – Madeiras do polo do Projeto Guri, no CEU Parque São Carlos, foi escolhida para ser o objeto da pesquisa devido as melhores condições lá oferecidas para desenvolver o projeto, como será relatado a frente.

O curso no Bloco do Beco não foi estruturado, porém as aulas do início do trabalho eram previamente elaboradas. No entanto, no segundo semestre os trabalhos foram semi-estruturados, tanto no CEU Parque São Carlos quanto no Bloco do Beco, não no nível das aulas, porém. Mas os objetivos eram simples e claros: permitir que os alunos experimentassem a música de uma forma alternativa à tradicional cristalizada nos cursos de música. Ou seja, que fosse de uma forma direta, sem intermediários como a notação para tocar seus instrumentos. Exercícios técnicos e dirigidos pelo professor foram realizados, mas de forma oral.

O curso foi orientado pelo modelo natural de aprendizagem e pelas práticas informais. Desde as primeiras aulas, os alunos foram avisados de que poderiam escolher o repertório que quisessem tocar. Outras possibilidades de atuação passavam pelo professor funcionando como 'músico mais experiente' das comunidades iletradas descritas por Merriam (1964). Ou seja, aquele que demonstra e faz música junto com os alunos, mas que pode corrigir erros quando o aluno está com dificuldades para atingir um resultado sonoro esperado ou que responde somente àquilo que lhe é perguntado, no momento pedido.¹³

¹³ Aqui é importante dar crédito ao professor H. J. Koellreutter cujo discurso em educação era essencialmente o mesmo (Brito, 2001, 2007) e também fundamentou o presente trabalho.

Desse período de ensaio, conhecimentos valiosos foram adquiridos pelo professor-pesquisador: a adaptação do jogo de siga-o-mestre¹⁴ para o contexto musical, entre outras estratégias para conseguir fazer o grupo tocar e desenvolver sua técnica nos instrumentos. Ao mesmo tempo, foi importante para permitir ao pesquisador pensar sobre o curso que pretendia ministrar de forma macro-estrutural, ou seja, por quais ciclos dos 6 pensados pela autora Lucy Green a classe passaria, quais conhecimentos e habilidades precisariam ser abordados pelo professor de forma expositiva e quais seriam deixados para os alunos pesquisar. Também ajudou a definir o espaço do Guri como ideal para o desenvolvimento da pesquisa pois contava com classes mais numerosas e espaço físico mais adequado.

Em relação ao método de pesquisa, o ensaio do "experimento" foi importante, pois com ele o pesquisador aprendeu a redigir o diário de campo com o foco na análise dos acontecimentos dentro da sala de aula e não somente na descrição dos mesmos. Ao mesmo tempo percebeu a importância de fazer um registro audiovisual das aulas para poder observar posteriormente detalhes em que não pôde prestar atenção na aula.

3.1 A opção por uma Pesquisa de Campo Qualitativa

A pergunta que norteia esta pesquisa é como adaptar as práticas pedagógicas informais, como as propostas em Green (2008), Priest (1989), Lilliestam (1996), Schenk (1989), Ramos e Marino (2003), Swanwick (1996), Braga (2005), Luce (1965) e as formas de transmissão identificadas por Merriam (1964) ao ensino do instrumento de sopro de forma a fechar o hiato entre pensamento e prática pedagógica. Ao mesmo tempo que a pergunta é como fazer isso, coloca-se outra questão que é relacionada à reação dos alunos a tais práticas.

O objeto de pesquisa, então, exige uma abordagem metodológica do tipo interpretativa pois, de um lado, o que se busca observar é demasiado complexo para ser quantificado através de números e, de outro, a maior parte do material coletado sobre o objeto é de natureza qualitativa. Tampouco a resposta que se busca pode ser dada através de simples dualismos como sim/não ou possível/impossível. Entender o processo de um curso e a reação dos alunos a este requer uma abordagem qualitativa, desde que esta seja entendida de uma forma ampla e

¹⁴ Jogo que alterna invenção e imitação. Os alunos e o professor formam uma roda, é estabelecido um critério técnico sonoro a ser explorado, em geral rítmico. Então é estabelecida uma pulsação com os pés e cada aluno tem a chance de ser o mestre e inventar um som a ser imitado pelos demais. O interessante é deixar a atividade fluente, para ser mais prazerosa.

não como sinônimo de estudo etnográfico ou de caso, o que, de fato, segundo Yin (2001 p. 19) não é.

O dilema posto pela escolha metodológica é sobre o papel do professor-pesquisador e a validade de suas observações e de suas análises. O estudo de caso exige um distanciamento do observador em relação ao seu objeto (ANDRÉ, 2005), o que o inviabiliza para os propósitos deste trabalho. O modelo mais adequado seria um em que o professor-pesquisador cria seu caso, documenta-o para em seguida interpretá-lo. A validade deste procedimento, no entanto, não é uma unanimidade entre os teóricos de metodologia de pesquisa.

A escolha de uma abordagem qualitativa para esta pesquisa se dá pela necessidade de se desenvolver uma prática nova em relação ao ensino tradicional. Esta nova prática implica na criação de muitas conexões entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, isto é, entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos em que importam os conhecimentos e vivências anteriores. As evidências desses fenômenos serão buscadas através de entrevistas, observações e avaliações, ou seja, as ferramentas de coleta de dados como aquelas utilizadas em estudos sociológicos, antropológicos ou estudos de caso: observação, entrevista, gravações, anotações de campo (ANDRÉ, 2005). Interpretar essas evidências, ou seja, interpretar a recepção dos alunos às dinâmicas propostas, avaliar o desempenho musical levando em conta não só o desenvolvimento técnico mas também o envolvimento no plano subjetivo é que constitui a questão prioritária do trabalho de campo.

É por esta razão que não é possível utilizar uma metodologia quantitativa de pesquisa, embora esta seja importante para validar e compreender os processos educacionais informais. Especialmente ao levar em consideração o 'tocar de ouvido' e fortalecer o argumento de que é preciso estender esse tipo de prática até a formação de músicos de outras áreas que não só a popular. Por exemplo, há o trabalho de Luce (1965), referido anteriormente, que apontou a habilidade de tocar de ouvido como correlacionada à competência da leitura à primeira vista.

Johansson (2004) é outro que através de um estudo bastante sistemático e laboratorial se aprofunda nos processos cognitivos envolvidos quando "roqueiros" "tiram" canções desconhecidas no instrumento. Seu estudo concluiu que tocar de ouvido se aprende tocando de ouvido, por mais óbvio que isso possa parecer. Mas também descobriu que é algo que se aprende de gênero em gênero musical. Isto é, quanto melhor um músico conhece determinado gênero, melhor ele é capaz de tocar e tirar de ouvido as músicas desse estilo.

3.1.1 Sobre as implicações da escolha do método qualitativo

Para orientar metodologicamente a pesquisa qualitativa, segundo os autores Stake (2000), Yin (2001) e Erickson (1986) entre outros, é necessário comparar definições possíveis de estudos interpretativos. A leitura comparada inicia-se abordando principalmente o estudo de caso para em seguida encontrar na pesquisa interpretativa, uma categoria mais abrangente, os elementos e argumentos necessários para dar respaldo à atividade de pesquisa combinada com a de docência que intenciona a investigação de campo.

O estudo de caso é uma possibilidade de pesquisa que, se por um lado, tem restrições quanto aos limites de interferência do pesquisador, por outro, enfoca assuntos de modo interessante para o objeto de pesquisa pois

como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (Yin, 2011, p. 21).

Stake afirma de maneira clara que em um estudo de caso o pesquisador não pode ter influência sobre os eventos comportamentais. Yin também afirma que um estudo descritivo não necessariamente é um estudo de caso, dependendo para isso de três pontos fundamentais:

(a) no tipo de questão de pesquisa proposto, (b) na extensão do controle do pesquisador sobre eventos comportamentais efetivos¹⁵ e (c) no grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos (Yin, 2011, p. 24).

A categoria do estudo de caso instrumental, como apresentada por Stake, é que permite aproximar o trabalho de campo tal como se pretende fazê-lo aos estudos de caso de uma maneira geral, pois nela está o impulso de combinar a figura do professor com a do pesquisador. Esse tipo de estudo de caso tem a função de ampliar ou dar respaldo aos conhecimentos que pesquisadores e teóricos de uma dada área já tenham acerca de algo. Ou seja, fornecem uma visão *in natura* de algum fenômeno sobre o qual já se conhecem teorias a

¹⁵ Grifo nosso.

seu respeito como é o caso das práticas informais de ensino e aprendizagem que já contam com diversos estudos qualitativos e quantitativos realizados. No presente trabalho se presta também a descobrir novas coisas na medida em que as adaptações dos conhecimentos sobre tais práticas são utilizadas, registradas para, em seguida, serem qualitativamente interpretadas.

Para a docência/pesquisa na área de música, é importante tomar conhecimento dessa categoria de estudo pois ele indica em que grau é possível ir para campo com hipóteses e conhecimentos prévios. Segundo os autores aqui consultados não há, em qualquer tipo de estudo de caso, a necessidade de o pesquisador ir para campo em um "vácuo teórico", seja ele um estrangeiro em uma ilha do pacífico ou um observador em uma escola, embora André cite outros autores que discordem disso (2005, p. 35).

O capítulo escrito por Erickson do *Handbook of Research on Teaching* (1986) pode ajudar na adequação metodológica deste estudo. O autor trata como *interpretativa* toda a gama de investigações por observação participativa. Na pesquisa em ensino, esse enfoque tem o mérito de se relacionar particularmente bem com os significados locais das ações, isto é, o pesquisador debruça-se sobre a significação das ações e comportamentos dos atores envolvidos. Ao contrário de Yin e Stake acerca dos estudos de caso, Erickson admite, para os métodos interpretativos, um trabalho de campo de observação participativa que se pareça com um experimento. Ou seja, trabalhos de campo que funcionem como experimentos naturais. Segundo ele, isso é possível pois há conhecimentos que desejamos adquirir mas não possuímos os meios de satisfazer "logística ou eticamente as condições experimentais" no que se refere a consistência das intervenções feitas sobre o objeto no decorrer do período de observação.

Tomando de empréstimo a concepção de Erickson de pesquisa interpretativa, existem argumentos suficientes para assegurar que é possível conduzir a pesquisa como um trabalho de campo. Segundo Yin, como há uma predisposição da parte do pesquisador em utilizar o método interpretativo, torna-se importante criar uma enunciação para a questão do estudo de forma que ele melhor se enquadre na estratégia escolhida. Então é possível levar adiante o trabalho de campo desde que a questão central seja colocada convenientemente na significação das ações e dos aprendizados dos sujeitos e entre eles. Ainda que a pergunta central da pesquisa não seja do tipo "qual didática é a mais eficaz?", esse parâmetro continua sendo importante para o processo pois até mesmo a noção de eficácia é diferente dentro do contexto da pesquisa qualitativa interpretativa do que no de pesquisa tradicional (Yin, 1986, p. 128).

3.2 As improvisações do aluno e as suas possibilidades de pesquisa

Ainda tratando do assunto da metodologia de pesquisa, sobre o qual já foi explicado que a análise do processo de aprendizagem será feita sobre a leitura dos relatos do professor e das entrevistas conduzidas junto aos alunos participantes a respeito das aulas, é preciso acrescentar que o material gravado em vídeo é uma ferramenta importante para o pesquisador, não apenas para dar maior fidelidade ao registro do diário de campo, mas também por adicionar uma outra dimensão para ser observada pelo professor: a do aluno improvisando.

As situações mais comuns em que o aluno improvisa são nos espaços livres da aula, quando o professor não está conduzindo nenhuma atividade ou em momentos específicos para esse fim, tais como as improvisações livres. A observação da performance dos alunos nesses momentos pode funcionar analogamente a proposta metodológica de Flávia Pires (2007) de observação de desenho em seu "ser adulta e pesquisar crianças". Pode-se fazer propostas com temas livres ou dirigidos e conhecer mais sobre as crianças segundo a temática escolhida.

Segundo Violeta H. de Gainza em seu livro "La Improvisacion Musical" (2007) o som produzido em uma improvisação pode ser fruto de um fenômeno de duas vias possíveis. Por exemplo, se um indivíduo não domina tecnicamente um instrumento ou o material musical com o qual irá trabalhar, ele traz para dentro de si aquele som em um processo de absorção dos imprevistos musicais e aprenderá com ele enriquecendo seu repertório sonoro pessoal. Por outro lado, se o mesmo indivíduo o faz com sua voz ou em um instrumento no qual domina os rudimentos técnicos, essa improvisação assume um caráter de expositora do universo sonoro pessoal (p. 12).

Considerando que, ao longo do semestre em que a pesquisa foi feita, os alunos envolvidos tomaram posse de vários rudimentos e absorveram um dado repertório sonoro e técnico, os materiais escolhidos ou não pelo aluno, durante esse momentos de exploração, são importantes para que se possa aprender sobre eles. Por isso o registro audiovisual das aulas fez-se importante. Com estes, o professor-pesquisador pôde observar também aquilo que não esteve no seu foco de atenção durante as aulas e que foram aspectos desprivilegiados no relatório escrito.

Em geral, o foco sempre está na recepção dos alunos às explicações dadas, nas perguntas que são feitas e tudo aquilo que tende a centralizar a atenção da maioria dos

membros da classe. Por isso, o registro audiovisual, além de poder relembrar a memória do pesquisador durante o processo de elaboração do diário, também permitiu ver aquele aluno desatento que toca enquanto outras coisas acontecem. Ou seja, que toca mobilizando tudo aquilo que ele sabe, que está dentro dele e que quer, de alguma forma, utilizar no instante em que tem um instrumento na mão. Como faria um aluno a quem é dado lápis, papel branco e a liberdade para desenhar.

4 O trabalho de campo

A pesquisa de campo durou dezenove aulas, tendo sido produzidas mais de 20 horas de registro audivisual e quatro entrevistas com os alunos, duas no início e duas no final. A pesquisa foi inteiramente conduzida junto a uma turma de iniciação aos instrumentos de madeiras no pólo do Guri localizado no CEU Parque São Carlos. As condições de aula não foram diferentes daquelas de uma turma qualquer do pólo, os alunos seguiram frequentando as outras aulas da grade do Guri, alguns alunos foram aceitos no meio do processo e outros pararam de frequentá-lo.

A classe era composta por pessoas entre 09 e 16 anos e todos eles foram informados previamente de que a pesquisa estava sendo feita. Inclusive, foi solicitada uma autorização aos pais ou responsáveis por cada um deles para a gravação das imagens e a realização da pesquisa. Além do mais todos os nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios.

A obtenção de uma autorização expressa da assessoria pedagógica foi um processo relativamente simples. O projeto de pesquisa, uma vez esclarecido em detalhes, contou com o consentimento e relativo interesse por parte da direção para ser executado. O documento devidamente assinado e carimbado encontra-se em poder do pesquisador. Estão em anexo os modelos de autorização que foram pedidos às famílias e à direção da instituição.

4.1 Justificativas para o emprego de práticas informais de ensino e aprendizagem no currículo.

Durante as conversas com os assessores e diretores pedagógicos foi apresentada ao pesquisador uma preocupação em relação ao estabelecimento de vínculos de longo prazo com os alunos. Queriam que ficasse bem claro que aqueles eram alunos da instituição e não da pesquisa. De certa forma, o não isolamento da turma das demais aulas e o caráter aberto do experimento foram a garantia necessária para a concessão do espaço para a pesquisa.

A autorização obtida, ao mesmo tempo que demonstra o interesse da instituição com as relações fortes que o referencial da pesquisa tem com o pensamento de Paulo Freire,

demonstra a filosofia que rege o trabalho do Guri estabelecida pela direção da instituição, de um modo geral originárias das ideias freireanas. Da mesma maneira, o currículo musical de excelência, perseguido pela instituição, está em concordância com os objetivos pedagógicos que a pesquisa persegue.

Esta abertura do Guri para experimentos pedagógicos condizentes com a pedagogia de Paulo Freire, como é o caso desta pesquisa, é particularmente interessante pois dá oportunidade para inovar e aproximar as diretrizes pedagógicas do cotidiano da sala de aula. Infelizmente há um grande vácuo entre o referencial pedagógico de Paulo Freire e a realidade da sala de aula, pois na maior parte dos cursos ainda são empregados métodos de ensino de instrumento desde a primeira aula, quando eles deveriam ser empregados mais adequadamente em um segundo momento exclusivamente para o ensino da leitura e daquele repertório ao instrumento. Aprender a tocar um instrumento é diferente de aprender a ler partituras com ele. As práticas informais de ensino e aprendizagem na música, parecem conciliar a pedagogia com a autonomia e a auto afirmação do aluno como sujeito no mundo musical. Tudo isso sem esquecer da realização destas coisas através do instrumento musical. Por isso a pesquisa se faz necessária.

Apesar de o trabalho ser desenvolvido junto a uma classe com instrumentos de madeiras somente, a disciplina no interior da qual a pesquisa se desenvolveu, ocupa o espaço da aula de banda e a de instrumentos na grade horária dos iniciantes. Além desta aula, esses mesmos alunos frequentam canto coral e teoria. No ano seguinte essa grade se desdobra em instrumento, banda, além do canto coral e teoria. Por isso não há exagero em tomar como referência o levantamento de Kandler (2010) sobre bandas do meio-oeste catarinense para assumir que os ambientes de ensino de instrumentos de sopros carecem de mais dinâmicas pedagógicas inspiradas nas práticas informais de ensino e aprendizagem. Mais, não parece errado afirmar que há predisposição por parte das instituições e dos professores que oferecem esse tipo de curso a adotarem metodologias pré-estruturadas e centradas na leitura da notação tradicional.

Ao todo, 15 alunos passaram pelas aulas dessa classe, destes 10 tiveram frequência acima de 50%, sendo que destes apenas 5 frequentaram o cursos desde a primeira aula e 7 participaram da apresentação na última aula.

Aluno	Pedro	Giuliana	Larissa	Jeanete	Rafael
Presença	18	17	13	7	8
Total	94.70%	89.50%	68.40%	36.80%	42.10%
Relativa	94.70%	89.50%	81.30%	70%	80.00%
Instrumento	sax alto	sax alto	sax alto	sax tenor	sax tenor
Idade	11	12	10	16	13
Experiência prévia	flauta doce	teclado	violino	canto	teoria

Aluno	Lúcia	Jessica	Ana	Gisele	Gustavo
Presença	18	7	9	2	4
Total	94.70%	36.80%	47.30%	10.50%	21%
Relativa	94.70%	43.80%	69.20%	12.50%	23.50%
Instrumento	flauta	flauta	flauta	flauta	flauta
Idade	12	10	11	10	9
Experiência prévia	nenhuma	nenhuma	flauta doce	nenhuma	iniciação

Aluno	Elaine	Camile	Andréia	Francisca	Joel
Presença	12	14	10	3	3
Total	63.10%	73.70%	52.60%	15.80%	15.80%
Relativa	63.10%	73.70%	59%	15.80%	15.80%
Instrumento	clarone/clarinete	clarinete/flauta	clarinte	sax alto/sax tenor	sax tenor/flauta
Idade	16	13	9	12	13
Experiência prévia	percussão	nenhuma	iniciação	trom-bone	flauta doce

Tabela 1: Dados dos alunos que se matricularam no curso.

O ambiente das aulas do Projeto Guri é favorável ao trabalho de campo pois possui espaço, número de instrumentos e equipamentos adequados para o bom andamento do curso apesar de não ter um corpo discente perfeitamente estável ao longo do semestre. Também possui um serviço de assistência social que permite rápido contato com os alunos e com a família destes. Tal rotatividade de alunos é algo típico na experiência do professor, especialmente nos semestres iniciais do curso. A disposição da instituição de atender a comunidade é grande e, por isso, novos alunos foram aceitos ainda em abril.

Acolher novos alunos em um curso já em andamento é problemático e todo educador sabe como esta situação é desanimadora. Como será possível ver mais adiante, tomando por base o relato que também fala do desempenho de alguns alunos admitidos tardiamente, com o experimento realizado foi possível contornar satisfatoriamente esse problema.

4.2 Qual a bagagem musical dos alunos que vieram procurar pelo curso?

Os alunos foram entrevistados para que o professor pesquisador pudesse conhecer a bagagem musical prévia deles. Dos sete alunos presentes a esta primeira aula, cinco tinham tido aulas de música antes. Uma das alunas, a Francisca, veio do curso de trombone, o qual cursou por apenas um ano. Pedro e Joel tocaram flauta doce em cursos coletivos de música. Elaine tocava percussão e corneta natural em uma fanfarra e Giuliana teve aulas de teclado. Desses alunos, os que tiveram frequência significativa, isto é, acima dos cinquenta por cento, no decorrer do semestre foram Giuliana, Elaine, Camile, Pedro e Lúcia. A Francisca passou a ter problemas financeiros de tal ordem que não havia meios suficientes para seu pai trazê-la ao curso de música.

Dos alunos com experiência musical prévia, Pedro e Giuliana declararam utilizarem partituras em suas aulas, porém com acessórios como o nome das notas ou demonstrações do professor. A Elaine, surpreendentemente, declarou que em sua fanfarra os professores ensinavam os alunos a cantarem o que seria tocado, em seguida eles tiravam aquilo de ouvido para depois utilizarem tablaturas (esquemas de dedilhados) ou partituras.

Outros alunos que vieram pela primeira vez ao curso em momentos posteriores à primeira aula foram a Amanda, que trazia de casa conhecimentos com a flauta doce e o violino, o Gustavo, a Andréia e a Jennifer que vieram da aula de iniciação musical no próprio Guri, sendo que o primeiro cursou os dois anos completos e as duas últimas, somente dois meses, e a Gisele que não havia tido aulas de música até então. Também vieram a Larissa transferida do curso de violino após dois anos sem ter conseguido se engajar no curso; o Rafael que tinha feito um ano de aulas de teoria musical na igreja; a Jeanete, que é aluna avançada de canto do Guri mas que declarou estar pensando em mudar de curso para sax, o que era um antigo desejo seu. Com as exceções da Gisele e do Gustavo, todos os alunos que iniciaram mais tarde o curso tiveram frequência significativa ao longo do semestre.

Como é possível observar, somente duas alunas, a Lúcia e a Camile, dentre todos os alunos que de fato fizeram o curso, vieram sem nenhuma experiência formal. Levando-se em consideração os que tiveram muito pouca experiência, pode-se contar mais dois alunos, a Andréia e a Jessica, que não tiveram mais de cinquenta por cento de presença.

O que é necessário observar é que as experiências que os alunos trouxeram eram, na realidade, muito diversas e tiveram impactos diferentes no desempenho deles ao longo do semestre. Impactos, que aqui só se poderá especular a respeito.

4.3 Currículo e planejamento

O principal elemento da pedagogia trabalhada por Green, que é a cópia de uma gravação escolhida pelos alunos, foi usado para compor o curso e suprir essa falta de uso do "tocar de ouvido" apontada como uma tendência pedagógica forte em aulas de instrumento de sopro em geral. Mas trabalhar com instrumentos de sopros requereu introduzir os alunos aos instrumentos, por isso as ideias de Green tiveram de ser adaptadas e acrescidas com o aporte de autores como Braga (2005), que sugeriu que a escola formal de música tivesse algo a aprender do modo como os tamboreiros de nação transmitem seus conhecimentos e habilidades musicais para os mais novos.

Por isso, além de Lucy Green, outros autores foram consultados para ajudar o professor pesquisador a fundamentar a atuação pedagógica. Autoras como Criss (2008) e Barret (1996) sugerem que a imitação é a forma mais natural como ocorre o aprendizado, por isso a tarefa do educador deve pautar-se por estabelecer metas claras e exemplos que os alunos possam perseguir. O modelo de aprendizagem desenhado por Priest (1989) que defende, de forma igual, a improvisação como tão importante quanto a imitação durante a fase inicial das aulas de instrumento foi igualmente importante para a pesquisa por já fornecer um modelo de ensino instrumental que deve percorrer os dois caminhos. Além das ideias desses autores, as de Koellreutter (Brito, 2007) e as de Duarte (2004) também foram fundamentais pois criticaram o racionalismo contemporâneo que transforma a educação (a musical inclusive) em uma educação puramente intelectual e racional. Duarte (2004) defende que os sentidos também devam ser educados assim como o ser humano também em sua dimensão corporal. Koellreutter aproxima-se desse posicionamento pois defende que todos níveis de consciência da história do pensamento ocidental convivem no homem contemporâneo e que este deve ser educado por inteiro.

Para abranger esse grande número de influências pedagógicas necessárias ao trabalho experimental de campo, o semestre foi dividido em 3 grandes ciclos de aulas caracterizados

pelas dinâmicas que lhes foram peculiares. O primeiro ciclo iniciou-se com a missão de apresentar os rudimentos técnicos e procedimentos de montagem e desmontagem dos instrumentos. Nesse período, as discussões sobre qual o repertório a ser tocado tomaram lugar. No segundo ciclo os alunos trabalharam em grupos com as gravações da música escolhida. No terceiro e último ciclo, os alunos voltaram a trabalhar em classe, junto ao professor que realizou um processo de conscientização sobre o material aprendido no segundo ciclo. Este ciclo reuniu atividades de improvisação, introdução à notação e ensaios da melodia aprendida no período anterior.

É preciso deixar claro que estes ciclos estão mais visíveis agora *a posteriori* dado que não foram planejados de forma tão objetiva quanto parecerão terem sido. Eles correspondem a algo que aconteceu de forma bastante intuitiva e óbvia mas que são depositárias de reflexão em acordo com a bibliografia consultada.

Também é preciso deixar claro o quanto cada um desses ciclos não encerra em si mesmo um conteúdo curricular de forma estanque. Alguns assuntos foram transversais a mais de um dos ciclos. Por exemplo, questões de embocadura e sonoridade, típicas do primeiro ciclo, voltaram a serem focadas mesmo em uma aula tipicamente pertencente ao ciclo em que os alunos tiram de ouvido a música escolhida.

4.4 O primeiro ciclo de aulas – conhecendo o instrumento

Nas primeiras das seis aulas que formaram esse ciclo, se deu a apresentação dos alunos aos instrumentos com sua técnica e cuidados. Nesse ponto a contribuição das práticas de transmissão extraídas de trabalhos etnomusicológicos foi fundamental, por se tratar de uma situação em que o fluxo de informações do professor em direção aos alunos precisava ser muito mais intenso.

As grandes diferenças entre os ambientes de pesquisa em que Green trabalhou e este presentemente relatado exigiram adaptações principalmente neste primeiro ciclo de aulas. A primeira delas é que foi preciso ensinar rudimentos técnicos pois do contrário os instrumentos sequer soariam. Supõe-se que não há, no ambiente cultural dos alunos, tantas referências visuais de como se toca clarinete, sax e flauta transversal em comparação com instrumentos da música *pop*. Ainda que este não seja o caso de algum dos alunos, a técnica da embocadura

não é observável do exterior o que tornou necessária uma dinâmica de aula estruturada para ensiná-la. Em comparação, a bateria que era muito procurada pelos alunos no experimento de Green (2008), apesar de possuir detalhes técnicos sobre a forma correta de se segurar uma baqueta que não têm fácil visualização, por exemplo, o instrumento comporta a produção sonora mesmo com a técnica incorreta. Tocar um instrumento de sopro sem nenhuma instrução, por outro lado, pode ser extremamente frustrante e desconfortável.

Para que estas instruções acontecessem de forma natural e em confluência com os fundamentos das práticas informais de ensino e aprendizagem, o professor buscou sempre dar exemplos visualmente generosos e estabelecer os objetivos sonoros com clareza para que o aluno pudesse se focar na imitação. Também deu demonstrações, serviu de modelo visual e sonoro para a turma, mas não pôde abrir mão de fazê-los decorarem os procedimentos básicos de segurança no manuseio e higienização dos instrumentos, e nem deixar de fornecer subsídios técnicos para a embocadura.

A maneira como isso foi feito é que difere da prática comum com métodos estruturados, porque após cada explicação dada para um aluno ou a um grupo deles, o professor dava autonomia para que eles produzissem, experimentassem e improvisassem à vontade. Isso acabou sendo de uma importância central nas observações realizadas, pois o material audiovisual deu conta de que nesses momentos os alunos trocaram informações e repartiam suas descobertas. Também puderam ser vistos alunos comemorando essas descobertas nos seus instrumentos que podia ser desde melodias que já eram conhecidas na flauta doce ou até notas e sons não identificáveis pelo pesquisador mas que o aluno celebrou do mesmo jeito.

Em sua pesquisa, Lucy Green optou por colocar os alunos para tocar os instrumentos mesmo sem terem experiência prévia. Ao fazer isso, restou aos professores fornecerem ajuda quando solicitada e, mesmo quando esse era o caso, o instrutor não deveria continuar insistindo demais para que o aluno trabalhasse com a técnica correta. Esta era demonstrada uma vez e o instrutor deveria dar um passo atrás e voltar a observar (GREEN, 2008, p. 35).

Na primeira aula os alunos foram avisados de que neste curso eles teriam de escolher a música a ser trabalhada. Essa informação pareceu não surtir o efeito esperado: grande animação diante da possibilidade de escolha do repertório. Tanto é verdade que na aula seguinte, quando o professor perguntou se alguém tinha tido alguma ideia de repertório para a aula, todas as alunas presentes se olharam constrangidas como houvessem esquecido de fazer a lição de casa. Porém isso não foi problema para o andamento das primeiras aulas, pois havia

grande quantidade de conhecimentos e habilidades que os alunos precisariam ainda adquirir para tocar qualquer música que fosse.

Como estava previsto para este ciclo, que durou até a sexta aula, a maior parte dos alunos aprendeu efetivamente os rudimentos técnicos nos seus instrumentos e é neste sentido que o fluxo maior de informações entre professor e alunos teve que ocorrer. A preocupação encontrada expressa duas vezes no diário de campo era a de que a atuação do professor estivesse excessivamente pedagógica para um curso que se propõe ser baseado em práticas informais. O professor pesquisador lançou mão de exercícios lúdicos preparatórios para o sopro e o ensino da embocadura somente com o bocal dos instrumentos. Mas como foi argumentado anteriormente, essa foi uma opção consciente baseada na crença de que por mais que algum aluno tenha referências visuais e sonoras de como se tocam os instrumentos de sopro, a embocadura e a respiração não são movimentos e técnicas facilmente visualizáveis.

Os recursos didáticos utilizados foram: aula expositiva com perguntas retóricas feitas pelo professor, buscando ativar o raciocínio lógico dos alunos para entenderem e decorarem os procedimentos de segurança e higiene para com os instrumentos da instituição. Uso de analogias, brinquedos e objetos extra-musicais para o entendimento das explicações sobre respiração e sopro. Por exemplo, um cachimbo de plástico com uma bolinha de plástico foi usado para que os alunos a fizessem levitar com o sopro. Assim os alunos puderam ver claramente o que era uma coluna de ar constante quando a bolinha parava no ar sem escapar. Além disso, foram utilizadas folhas de papel, cata-ventos e penas.

Como argumentado anteriormente, os alunos estavam lidando com instrumentos de menor exposição na mídia e as explicações do professor puderam otimizar o tempo inicialmente utilizado com a apreensão dos rudimentos técnicos. O uso de analogias e exercícios que fazem os alunos entenderem de outras formas aquilo que é necessário entender foi defendido diretamente por Swanwick em seu texto "Instrumental Teaching as Music Teaching" (1996), e estão entre as práticas às quais ele se refere na frase transcrita de sua obra para a primeira página deste trabalho.

Outro recurso utilizado ao longo do primeiro ciclo foi o uso dos bocais isolados do resto do instrumento. Em tais situações, os alunos deveriam soprar à vontade até obterem o som que o professor estipulava. Evidentemente que nas primeiras aulas isso foi impossível para alguns alunos, mas não para todos pois foram atingidos bons resultados também.

Foi interessante observar o quanto alguns alunos foram mais passivos em relação ao próprio sucesso do que outros. Tomando-se como exemplo dois casos extremos presentes nos relatórios e nos registros audiovisuais, pode-se ver e ler a respeito da aluna Camile

procurando muito menos a sonoridade com o bocal da flauta, do que a Giuliana que fez barulho o tempo todo com seu sax. Inclusive na atividade seguinte essa aluna realizou uma escala com o instrumento, sem ser mandada por ninguém.

Durante o primeiro ciclo, com os instrumentos montados ou somente com os bocais, os alunos estiveram tocando sempre em atividades que alternavam entre o jogo de siga-o-mestre que reunia a uma só vez, criação, imitação, emissão e articulação do som e outras atividades absolutamente não estruturadas. Em tais momentos pode-se observar muita exploração sensório-motora. Ou seja, utilizando as ideias de Violeta Gainza (2007), situações de improvisação em que o aluno, não tendo em seu interior objetos musicais para exteriorizar, entra em um processo bastante particular de experimentação dos recursos mecânicos do instrumento, produção do som e avaliação dos resultados. O registro audiovisual dá conta de alunos comemorando, rindo e ensinando-se uns aos outros seus achados.

Outra situação comum, em oposição à anteriormente relatada, foi aquela em que os alunos, utilizando-se de recursos musicais previamente absorvidos ou memorizados, buscavam algum resultado no instrumento e efetivamente improvisavam neste processo. Na maioria dos casos eram melodias simples como essas que se estudam em aulas de música como uma melodia que eles chamavam a "da cobrinha" ou "noite feliz".

Enquanto o curso iniciava-se e os alunos definiam os instrumentos que iriam tocar ao longo do semestre o professor pesquisador anunciou diversas vezes a intenção de tocar em classe uma melodia que os alunos decidiriam qual seria. Cobrou-os diversas vezes para que dessem suas sugestões até que, na quinta aula, a Lúcia levantou a voz para perguntar: "*A gente vai fazer grupo?*". Como fora dito que a atividade com o repertório para ser tirado de ouvido seria feita em grupos menores do que aquele que era o tamanho da classe, o professor soube que a oferta feita aos alunos fora aceita. A partir desta pergunta o primeiro ciclo começou a ser encerrado e o segundo passou a tomar forma.

O interessante da pergunta feita por Lúcia é que ela não mencionou a atividade através da escolha da música, mas a atividade como um todo foi referida pelo fato de ser tocada em grupos pequenos. Isso pode demonstrar um pouco do que é realmente importante para alguns alunos dentro de toda a oferta de autonomia que estava sendo oferecida. De fato, a Lúcia, autora da pergunta, estava frequentando o Guri porque a mãe de sua amiga Giuliana a trouxera. Em Green (2002; 2008) tocar entre amigos e com eles aprender são aspectos importantíssimos de um universo de apenas cinco principais (ver página 17) que a pesquisadora apontou como centrais nas práticas informais.

A decisão do repertório, no entanto, não alterou de uma hora para a outra a dinâmica das aulas, visto que seu processo foi lento e com duas questões principais envolvidas que o tornaram moroso, sem que isso queira dizer negativo. A primeira delas foi a questão da dificuldade musical. Durante o levantamento de repertório para votação, a música mais popular, de longe, foi o tema de abertura do seriado "A Pantera Cor-de-rosa". Embora seja uma estruturada sobre a escala pentatônica, ela possui cromatismos muito marcantes e que tornam muito difícil a simplificação para o aprendizado de iniciantes. Esta música é extremamente popular entre os jovens que vêm ter aulas no Guri de uma maneira geral.

Figura 5: Partitura Pink Pather's Theme de Henry Mancini, abertura da série de TV, A Pantera Cor-de-Rosa. Vários compassos de introdução estão faltando. (fonte: transcrita pelo próprio pesquisador)

No entanto, a escolha não estava feita. O professor-pesquisador pôde notar o quanto eles tinham vergonha de expor seus gostos musicais perante o resto da classe, pois ao fazer um levantamento do repertório a ser explorado em sala, notou desconforto entre os alunos para votarem determinados artistas ou músicas. Na aula 6, o professor-pesquisador trouxe gravações de artistas tipicamente da música pop, com base no repertório levantado mas percebeu que estava equivocado.

A música tema do seriado televisivo Pantera cor-de-rosa, fez muito mais sucesso e de fato foi muito mais comemorada. A aula terminou por repetir a dinâmica da primeira parte do curso onde os alunos improvisavam. Para a aula seguinte foi preparado todo o formato da atividade com a música tema do seriado de TV, foram trazidas as gravações, a classe separada

em 2 grupos para melhor aproveitamento do espaço. Apesar do receio causado pela dificuldade do repertório escolhido pelos alunos, decidiu-se por manter a ordem dos acontecimentos do experimento de Lucy Green (2008).

No final da aula quando o professor-pesquisador foi anunciar o fim das atividades, percebeu que uma dos grupos já estava trabalhando com o tema Jack Sparrow da trilha sonora de Piratas do Caribe. Ou seja, os alunos com a experiência que tinham decidiram em conjunto tentar tirar de ouvido uma melodia muito mais simples de ser tocada. Então o professor sugeriu que o outro grupo escolhesse a mesma música e assim foi decidido.

4.5 O segundo ciclo - Cópia da Gravação

O segundo ciclo é aquele efetivamente comparável ao trabalho de Lucy Green. Pois a turma dividiu-se em dois grupos menores para o trabalho com uma gravação da música que serviria de modelo para eles tirarem de ouvido.

A música a ser tocada ou as músicas a serem tocadas seriam decididas em grupo por votação das sugestões trazidas pelos próprios alunos. A princípio, clarinetistas e flautistas tinham a liberdade para escolher entre ficar na sala em que estavam, onde o aparelho de som era mais forte mas era também onde os saxofonistas eram obrigados a ficar, ou podiam escolher ir para uma outra sala menor. A Lúcia, que toca flauta, fez menção de ficar na sala em que estava, mas optou por mudar-se junto com os demais.

A atuação do pesquisador enquanto docente seguiu a orientação de Green dada aos professores em sua pesquisa. Tal forma de procedimento demonstra claramente a importância crucial da atuação docente na pedagogia das práticas informais ao mesmo tempo que demonstra como essa atuação pode se transformar, com alguma dificuldade. O professor atuou como um modelo para os alunos em todos os aspectos do tocar, se o aluno queria tocar um trecho, o professor demonstrava-o e não tentava ensinar o aluno através do solfejo. Por outro lado, quando o professor não sabia o referido trecho, o aluno tinha a chance de observá-lo tirando-o de ouvido. A dificuldade de comportamento do docente era conseguir não se adiantar às dificuldades que ele sabia que os alunos iriam encontrar, procurando solucioná-las antes mesmo dos alunos passarem por elas.

Esse ciclo iniciou-se com a escolha da música o que ocupou parcialmente duas aulas diferentes, sem contar a última do ciclo anterior. O estabelecimento de um consenso acerca do repertório revelou vários elementos em jogo. O primeiro deles era o medo de expor o gosto individual. Não somente na quinta aula durante a qual o professor levantou sugestões entre os alunos, mas também na segunda aula quando eles somente declaravam alguma preferência e somente votavam em alguma opção se tivessem a certeza de que mais alguém compartilhava da mesma opinião. É possível observar nos vídeos os alunos fazendo piada da sugestão uns dos outros, também alunos levantando a mão lentamente olhando se mais alguém o acompanhava e até mesmo alunos que não votaram sequer na sugestão que haviam dado.

A segunda questão envolvida foi a dificuldade do repertório. A expectativa do professor-pesquisador era a de que os alunos escolheriam muito mais músicas pop do que de fato aconteceu. Alguns alunos sugeriram músicas como "Asa Branca" de Luiz Gonzaga, "Brilha, brilha, estrelinha", a "Pantera Cor-de-rosa", "Jack Sparrow" da trilha sonora de Piratas do Caribe.

A terceira questão foi a já mencionada escolha do tema da Pantera cor-de-rosa. Durante uma aula inteira foi ela a música estudada. Ou deveria ter sido pois os registros audiovisuais dão conta de que, em ambas as aulas a Elaine e o Pedro, cada um em sua turma, colocaram seus celulares para tocar a música do Piratas do Caribe.

Na sala dos saxofones, após cerca de quatro escutas da Pantera cor-de-rosa e algumas tentativas frustradas de se inserirem na música com os saxofones os três alunos presentes naquela sala só ensaiavam o tema de Piratas do Caribe ao invés da peça combinada. Já na sala dos clarinetes e flautas, os alunos organizaram-se de forma admirável, alternando a vez para cada um tocar. Eles chegaram a atingir um nível de performance satisfatória para uma primeira aula. Enquanto a Amanda (em sua primeira aula) estava completamente dentro da melodia, tocando notas no ritmo certo do arranjo e do começo da melodia, a Lúcia, a Jessica, a Elaine e o Gustavo acompanhavam a melodia de maneira rítmica.

A turma de clarinete e flauta chegou a um consenso de que o tema do seriado era difícil demais e que eles deveriam tocar outra. Os alunos realmente entraram em uma espécie de atrito. Talvez não chegue a isso, mas uma brincadeira de mau-gosto que os alunos mais velhos fizeram com os mais novos, perseguindo-os, no caso a Jessica e o Gustavo, por eles terem sugerido músicas da também série de TV Rebelde como possibilidade de repertório para a aula. Isso aconteceu longe do olhar do professor-pesquisador e não teria sido problema se os mais novos tivessem resistido, no entanto eles negaram que tivessem feito tais sugestões. Por serem mais jovens acabaram se defendendo negando o próprio gosto musical.

Foi nesta situação que a Elaine e a Lúcia colocaram Piratas do Caribe como a música mais adequada.

Na classe de sax, o Pedro empenhou-se em ensinar para a Giuliana e para a Larissa o que ele sabia. Evidentemente que houve muita brincadeira mas há longos minutos de concentração e trocas entre os alunos.

Pedro: "vou pegar meu celular, good-bye. pegar meu celular"
Larissa: (inaudível)
Pedro: "Pegar meu celular"
Música começa
Pedro: "tira a mão"
Inaudível
Larissa: "Como é que fica gente?"
Pedro: "ó! É o (inaudível) que faz com a flauta", aí você tem que pegar aqui, o dó. aí." senta-se
Larissa: "melhor!"
Pedro toca.
Giuliana: "Não consigo tocar com esse (inaudível)"
Várias vozes: (inaudível)
Sax apita.
Pedro toca de novo. a música acaba. A Giuliana começa a imitar.
Larissa: "Pedro, pedro, me explica as notas, vai. Mais fácil!"
Giuliana: "É fácil"

A Giuliana que já tocava algumas escalas pegou rapidamente a melodia, a Larissa, por sua vez, não.

Depois que os alunos de flauta e clarinete contaram para o professor sobre a preferência que tinham pela música do filme da Disney ao invés do tema da Pantera Cor-de-rosa, ele, que não tinha ideia que os alunos de sax também tinham feito a mesma escolha de forma prática, sugeriu que eles fizessem o mesmo. Eles obviamente concordaram imediatamente, sendo que a situação vista no vídeo é quase cômica.

Tomada a decisão de que as duas classes tocariam a música do filme, o ciclo segue num formato em que os alunos separaram-se em duas turmas para tocar e ensaiar o repertório várias vezes ao longo de aulas inteiras. Eles dirigiam os seus passos e os rumos da aula e do ensaio.

O professor-pesquisador encontrou dificuldades em permanecer passivo aguardando que os alunos o chamassem. Nas três primeiras aulas do segundo ciclo, o professor procurou introduzir exercícios técnicos e reforçar costumes posturais corretos nos instrumentos, como

se fossem extremamente necessários. Várias vezes o relatório demonstra a preocupação do professor em relação à viabilidade técnica dos alunos tocarem a melodia proposta. A essas preocupações misturavam outras no sentido de que a ajuda que eles pediam era muito facilitadora e que poderia causar problemas na autonomia deles no futuro. A maioria dos alunos não descobriu nota alguma sozinho a partir do que escutava. Os únicos que fizeram um pouco disso foram a Ana, o Pedro e a Giuliana. Todos com treinamento experimental prévio, o que era esperado na opinião do pesquisador.

As explicações e demonstrações feitas pelo professor eram sempre as mais abreviadas possíveis pois o aluno deveria praticar sozinho após a obtenção de sucesso. Às vezes alguns alunos passavam longos períodos concentrados, ainda que de forma intermitente, procurando proficiência naquilo que o professor havia acabado de dar como modelo a ser perseguido.

Finalmente eu os deixei. Eles continuaram tocando, às vezes com a gravação, às vezes sem. No geral, eles atuam de forma que parece independente da gravação. Estão tentando assimilar aquilo que foi demonstrado e passado por mim. A música parece que está somente de fundo enquanto eles tentam aprender o dedilhado. Somente o Pedro que já tocava a música antes, em outro tom, parece que tentava começar o trecho que conhece junto com a gravação. (Trecho do diário de campo, 21/04/2012)

Ao longo desse período, vários alunos demonstraram um interesse enorme pela escrita. Isso aconteceu de duas formas, principalmente: ou pediam para usar partituras, ou para trazê-las de casa ou para que o professor-pesquisador escrevesse uma, o que foi negado metódica e rigidamente (e talvez desnecessariamente), ignorando as possibilidades pedagógicas que estavam ali oferecidas pelo próprio interesse dos alunos. Também, como fizeram a Elaine e a Lúcia, trouxeram longas listas de notas copiadas a partir de algum recurso encontrado da internet relativo à música.

Em uma das aulas o professor permitiu aos alunos o uso de papel e lápis para a escrita do repertório, sem dar orientações maiores para que os alunos adotassem e escrevessem no papel aquilo que quisessem. Daí convencionou-se elementos importantes da melodia que alguns tocavam e que ainda suscitavam dúvidas na turma, por exemplo quantas vezes a primeira nota era repetida. Em suma, eles criaram uma versão própria da primeira frase da música utilizando-se de trechos originais da melodia.

Figura 6: Notação dos alunos de flauta da melodia de Piratas do Caribe

Figura 7: Notação dos alunos de clarinete da melodia de Piratas do Caribe

Figura 8: Notação dos alunos de saxofone da melodia de Piratas do Caribe

A notação utilizada, que na verdade não é musical, consistindo em escrever o nome das notas (ver figuras), excluiu o *levar* da melodia e os sinais de sustenido das notas em que deveriam ter. Mas é preciso olhar também o que ela trouxe e não somente o que nela falta. Nesses casos, as partituras ou guias que os alunos elaboraram deixam evidente que todos estavam conscientes das notas que estavam tocando. Também demonstram que eles tinham a consciência de que, nos diferentes instrumentos, a mesma melodia estava grafada com notas de nomes diferentes jogando luz sobre a questão tão natural do saxofone e do clarinete (da flauta não) que é a transposição. Ambos os instrumentos são transpositores, mais comumente para Si bemol e Mi bemol, e os alunos tiveram chance de observar por si mesmos as diferenças que acarretam essas diferenças.

Por último, mas não menos importante, demonstram que eles tinham um pensamento abstrato desenvolvido para a escrita, como é esperado para a idade deles. Mesmo que o ritmo e as durações estivessem entendidos por todos e assegurados pela memória deles (também não foram grafadas as pausas), os sons estavam todos representados de forma independente dos seus gestos geradores e estavam simbolizados pelo meio mais familiar que é a escrita por extenso em português.

4.6 Terceiro ciclo de aulas - Conscientização

No terceiro ciclo e último, a classe passou a ter uma organização no espaço distinta de acordo com o novo tipo de atividade desenvolvida: os alunos reuniram-se ao redor do professor para a decomposição, recomposição, conscientização e abstração dos elementos experimentados nos primeiros dois ciclos. Ou seja, foram aulas em que houve espaço para a ordenação das notas em uma escala, posicioná-las sobre linhas tal e qual no pentagrama. Também foram realizadas atividades de improvisação livre que tiveram boa recepção sem esquecer de continuar a prática da melodia estudada como um todo.

Tal ciclo iniciou-se quando, por motivos particulares o professor-pesquisador precisou ausentar-se da aula, sendo substituído por sua colega professora de clarinete. Não tendo oportunidade de ouvir mais do que algumas orientações gerais para a aula e um relato de como as atividades vinham sendo conduzidas, a substituta atuou da forma como mais lhe pareceu óbvia. Iniciou a aula com exercícios de articulação e respiração em que a classe se

saiu muito bem. Passando em seguida para o ensaio com a turma reunida ao seu redor. Ou seja, nem todas as atividades elaboradas pelo professor-pesquisador foram realizadas como explicado, mas como a aula fora documentada em vídeo, as imagens puderam ser analisadas da mesma forma que as das outras aulas.

Algumas coisas foram interessantes, por exemplo, a classe teve um altíssimo nível de desempenho nesta atividade centrada na professora. O som em geral da classe estava afinado, todos bastante fiéis ao ritmo de respiração que a professora propunha e também quanto à duração da emissão.

Na atividade com a gravação do Piratas do Caribe a professora procurou acompanhar e centralizar a caça às notas. Ela primeiro quis que os alunos tirassem de ouvido a introdução da música, coisa que eles não haviam feito ainda. Houve um certo constrangimento. O professor-pesquisador, alguns semestres antes, quando realizava ensaios para seu trabalho de campo experimental também tentava ajudar os alunos a tirarem de ouvido as melodias ouvidas. Mas esse processo é bastante particular.

Pouco a pouco, alguns alunos começaram a deixá-la ouvir o que sabiam da melodia o que deixou-a admirada. A forma de trabalho dela foi se aproximando da forma do professor pesquisador atuar na medida em que ela julgava necessário ensinar algo. A figura da Jessica, com 10 anos, ainda não tendo dominado a melodia chamou a atenção da substituta que surgiu com uma solução que a própria aluna já havia encontrado no passado: tocar uma nota apenas, no caso a primeira da melodia, com o ritmo.

Tal ciclo de aulas realizado foi inspirado pela preocupação em relação ao fato dos alunos não terem a autonomia plenamente desenvolvida, dadas as ajudas proporcionadas a eles. O pesquisador avaliou que se os alunos não decompusessem em notas a melodia tocada e não as recombinassem de forma a tomar consciência do espaço tonal que elas ocupam, ou seja, enquanto graus de uma escala, as demonstrações e a modelagem visual fornecida pelo professor seria comparável ao ensino "paternalista" e que dá "colheres-de-chá" para os alunos. Se, após tocar uma música como a melodia de Piratas do Caribe que é totalmente construída sobre uma escala diatônica de Ré eólia¹⁶, o aluno não conseguir improvisar ou tirar outra melodia de dificuldade semelhante com a mesma harmonia, então provavelmente ele não decompôs suas vivências de até então em seus elementos constituintes (FELDMAN; CONTZIUS, 2011).

¹⁶ Para instrumentos afinados em dó.

Por isso, além das atividades em que o professor-pesquisador propôs exercícios técnico melódicos de forma oral para os alunos, intensificaram-se as sessões de improvisação livre ou improvisação com o uso da referida escala. Tais atividades permitiram ao professor dar um passo atrás com suas preocupações de fazer seus alunos buscarem a referida decomposição para em seguida recompor e permitir que eles mesmos realizem esse processo de forma livre e sem objetivos claros e definidos.

Gainza (2007, p. 14) afirma que existe um processo de decomposição das estruturas musicais, comparável à digestão dos alimentos, que permite a "absorção" dos materiais musicais. Em seguida, a recombinação, ou recomposição durante a expressão musical depende muito desse processo de desagregação. A falta de liberdade durante o aprendizado reflete nessa "digestão" e portanto no conteúdo do que é expressado. Por isso o processo de conscientização sobre as notas e as sessões de improvisação foram incluídas na trajetória do experimento.

A preocupação do professor com a realização de tais exercícios foi, antes de tudo, motivada pela observação de alguns alunos que já haviam compreendido o funcionamento do instrumento ao longo do primeiro e do segundo ciclo de aulas de modo que a percepção do primeiro trecho ascendente da melodia podia ser entendido pelo professor como um fruto do trabalho com as gravações e das interações com o professor e os colegas, porém sem a precisão rítmica e a repetição de notas necessárias para a melodia caracterizar-se de forma mais clara.

A abordagem das notas de forma independente da melodia foi feita também a partir da escrita da melodia experimentada pelos alunos. Parte da melodia foi escrita uma única vez para os alunos sem que fossem feitas três partituras diferentes para cada afinação dos instrumentos presentes na sala de aula. As notas foram nas linhas de um "trigrama" que funciona como um pentagrama, mas só com três linhas. Nenhuma clave foi utilizada pois o objetivo era estabelecer temporariamente uma nomenclatura numérica para as notas.

Figura 9: Melodia do tema de Piratas do Caribe escrita sem clave e sobre um "trigrama"

À pergunta, que na realidade foi feita oralmente nessa aula em 31 de Maio, a Ana fez menção de responder mas o Pedro "pulou" adiante e respondeu cantando. O trabalho com notação, portanto, foi direcionado para a assimilação das alturas. A noção das alturas enquanto parte de uma escala foi abordada nesta aula também.

Figura 10: Síntese e numeração das notas presentes em um trecho. As notas utilizadas em um dos trechos da melodia, sem ritmo ou repetição é um dado sobre harmonia.

A figura com a síntese das notas também não foi problema para vários deles entenderem, pois quando um dos alunos perguntou o que aquilo estava representando na lousa, foi a própria Giuliana quem respondeu que era um "resumo das notas" da melodia. Alguns dos alunos com treinamento musical prévio perguntaram porque a nota número sete não era a nota número 1 ao que foi respondido que a numeração iniciava-se naquela nota que

era a mais importante da melodia, ou um centro do qual a melodia se afasta e retorna o tempo todo, e não a partir daquela que era a mais grave somente. Nesta aula portanto, uma discussão simples e clara a respeito de harmonia foi feita e em um estágio de estudo musical relativamente inicial para a maior parte dos alunos presentes em sala de aula.

Improvisações foram realizadas em praticamente todas as aulas do ciclo três. Além do referido objetivo de permitir espaços de re-elaboração do material musical aprendido nos instrumentos, essas atividades tiveram o objetivo de evidenciar e permitir ao pesquisador avaliar a absorção dos elementos trabalhados ao longo do curso a partir daquilo que é utilizado pelos alunos e a capacidade deles de interagir com os demais do grupo.

A atuação de alguns alunos, não só em tais atividades como também em outros momentos de distração em aulas no primeiro e segundo ciclo foi marcada fortemente pela pesquisa de melodias conhecidas. Por exemplo a Andréia que declarou ter tido aulas de iniciação durante dois meses no próprio Guri, pesquisava diversas melodias como "Noite feliz", "Brilha, brilha estrelinha". O Pedro, por sua vez, encontrou diversas outras melodias.

Outros alunos foram mais tímidos e permaneceram silenciosos durante as atividades de improvisação, por sinal aqueles com treinamento musical prévio, como fizeram a Jeanete e a Larissa. Tais alunas, entretanto, vieram a participar de forma mais ativa em outro formato de improvisação que era voltado para a criação em torno das notas da escala em que foi construída a melodia de Piratas do Caribe. Porém, em tal situação a classe se encontrava em um tamanho muito mais reduzido, devido ao um grande número de faltas e isso pode ter as ajudado se desinibir.

Como existia a perspectiva de uma apresentação também foi preciso manter uma rotina de ensaio da melodia de Piratas do Caribe aula a aula. Os alunos dividiram-se entre amedrontados e não amedrontados com a perspectiva de se apresentarem diante dos demais alunos e das famílias no final do semestre. Então foi somente com a perspectiva da apresentação que uma versão final do que seria apresentado foi discutida. O próprio Pedro sabia qual era uma boa versão acabada do tema e ela foi acolhida pelo restante do grupo e pelo professor. Essa versão pode ser escrita assim:

Figura 11: Versão dos alunos para a melodia de Piratas do Caribe com o *levar*. (transcrição do autor)

A apresentação final teve relativamente pouca adesão. O resultado sonoro foi bastante impressionante apesar de que poderia ter sido muito mais se a melodia não tivesse sido tocada tão lentamente. A preparação no dia foi bastante agitada com a Larissa demonstrando um ligeiro nervosismo por não estar tocando a melodia direito, ainda. Não havia muito o que pudesse ser feito por ela a não ser fazer a classe inteira praticar com calma uma a uma cada nota da melodia para depois passar algumas vezes a melodia inteira. Na hora da apresentação o resultado foi muito interessante, porém a música foi tocada muito mais lentamente do que vinha sendo ensaiada pelos alunos sozinhos.

5 Avaliação dos resultados musicais

5.1 Sucesso, insucesso

O sucesso ou insucesso dos alunos é algo importante para os parâmetros dessa pesquisa. Se ela propõe um sistema pedagógico para a iniciação ao ensino coletivo de instrumentos que é inovador e complexo por adaptar as práticas informais observadas em pesquisas com músicos populares, é natural que se pergunte: para que? O critério último será sempre o aprendizado dos alunos, se ele foi considerado satisfatório ou não para o tempo que tomou. A isso devem-se pesar aspectos que dizem respeito à facilidade com a música, treinamento musical prévio (são coisas diferentes), idade, motivação (do instrutor, inclusive) entre outras coisas que compõem a singularidade de cada caso de sucesso ou insucesso para julgá-lo como tal.

É preciso refletir levando em conta todos esses aspectos que influenciam no aprendizado. O sistema de pesquisa, de natureza qualitativa, foi escolhido para tentar dar conta de toda essa complexa gama de informações disponíveis em texto e vídeo. Se é possível fazer uma analogia entre a "guerra dos métodos" de alfabetização, na qual existe uma corrente analítica e outra global, para descobrir qual é, em absoluto, o mais eficaz e a, apenas fictícia, "guerra de métodos" de iniciação instrumental na qual este trabalho tomaria um dos lados, poucas são as chances de ser declarado algum vencedor. Segundo Piaget (2008), para se chegar a uma resposta satisfatória seria necessário realizar uma pesquisa extensa e munida de inúmeros grupos de controle para neutralizar o máximo possível esses fatores que podem influenciar os resultados.

Por isso, o sucesso dos alunos, e portanto da implementação das práticas informais de ensino e aprendizagem, deve ser medido a cada caso e cada aluno deve ser comparado com ele mesmo.

5.2 Tocar a Melodia

Ainda na analogia com a escrita, a iniciação instrumental que está proposta por esta pesquisa seria, na verdade, comparável com a aquisição da fala, o que precede a escrita, embora fique evidente nos métodos impressos que muita gente discordaria disso. Por isso, a primeira questão é colocada nos termos de sucesso ou insucesso do ponto de vista do tocar. Eles aprenderam a tocar? A resposta é sim para todos os casos, embora os alunos possam ter atingido resultados diferentes no que diz respeito à execução da versão da melodia de Piratas do Caribe que os alunos prepararam.

Um dos grandes ganhos apontados pela pedagogia das práticas informais de ensino e aprendizagem é de ordem subjetiva. Lucy Green apontou que o sentimento¹⁷ (2008, p. 55; p. 164) é a grande mudança em relação à performance de alunos instruídos na música em um currículo tradicionalista. Seus alunos podiam não tocar o repertório da forma mais precisa e exata, podiam estar improvisando em cima ou simplesmente errando, o que é certo, segundo a autora, é que eles não demonstraram estarem se importando com isso. O ganho, que é subjetivo, mas que foi sentido por outros educadores que prestaram auxílio para a autora, provavelmente deve-se a tal desprendimento em relação à correção e ao compromisso que os alunos tinham com o repertório por eles escolhido.

No experimento de campo aqui relatado, tal situação não se repetiu de forma tão positiva no que diz respeito ao sentimento durante a performance final da classe. É provável que isso se deva à interferência do professor no terceiro e último ciclo de aula.

Durante as aulas do segundo ciclo, nenhum aluno, nem mesmo a Larissa, demonstrava preocupações tão grandes com o próprio desempenho. Nesse ciclo, os alunos tocavam a música em andamento rápido e claro que muitos não conseguiam prosseguir até o final. Em algum momento do ciclo três, em que o professor engajou-se em promover a conscientização e compreensão dos elementos existentes na melodia de Piratas do Caribe, a espontaneidade da execução dos alunos se perdeu para ganhar em precisão. Pois durante esse processo surgiram oportunidades de ensaiar a música de forma mais didática e lenta. Com isso a possibilidade de alguns alunos conseguirem ultrapassar certos trechos tecnicamente difíceis pareceu próxima. Como resultado a velocidade da execução foi rebaixada para um andamento menos excitante mas certamente mais didático.

¹⁷ Em inglês: *feel*.

Os alunos que tocaram a melodia de forma que excedeu as expectativas do professor pesquisador foram o Pedro, a Giuliana e a Jeanete. Todos com treinamento prévio em música: os dois primeiros em instrumento e a última em canto. Aqueles cujo desempenho atingiu as expectativas foram Rafael, Lúcia, Ana, Andréia, Elaine. A Larissa ficou abaixo das expectativas, porém. No caso específico da Camile houve avanço após a troca do clarinete para a flauta e, a partir daí, seu desempenho também foi de encontro com o esperado.

A Jessica teve um desempenho abaixo do esperado considerando que ela ainda era mais velha do que a Andréia e teve os mesmos 2 meses de iniciação musical que ela. No entanto, sua atitude diante do repertório para alguém que não havia tido treinamento na flauta transversal foi interessante para um começo. Foi relatado que ela acompanhava a rítmica das melodias modelo e seu som era bastante bom. Em teoria, não valeria comentar o caso dela que teve menos do que 50% de presença no semestre e foi citada apenas algumas vezes no diário de campo. Porém seu envolvimento, embora fraco, apresentou aspectos singulares. Por exemplo, ela compareceu ao dobro de aulas do que aqueles considerados evadidos do curso como ela. Foi também a única dentre eles que veio em aulas de todos os ciclos, por isso seu caso é levado em consideração.

É importante observar que os três alunos que excederam as expectativas do professor tocam saxofone. É possível que o sucesso em tocar a melodia de Piratas do Caribe dependa das características musicais, isto é sonoras, da melodia e sua compatibilidade com a técnica dos diferentes tipos de instrumentos utilizados na sala de aula. Também pode ser devido ao fato de que o professor é proficiente no saxofone e tem limitações nos outros instrumentos. A qualidade e a quantidade das demonstrações dada em cada instrumento podem ter sido desequilibradas, apesar das boas intenções.

No entanto, existem diferenças técnicas para tocar um mesmo trecho em cada um dos quatro instrumentos distintos oferecidos aos alunos no curso. O clarinete e o clarone, com dedilhados teoricamente idênticos¹⁸, a flauta transversal, o saxofone alto e o saxofone tenor são instrumentos considerados muito parecidos, mas uma determinada música pode necessitar a utilização de mais ou menos recursos técnicos, não óbvios, dependendo do instrumento em que será tocada. É como o caso de alguma música que em um determinado tom pode ficar mais difícil de ser cantada para uma determinada voz.

¹⁸ Os dois instrumentos possuem técnicas muito semelhantes no instrumento como um todo. É possível, entretanto, que existam dedilhados particulares que sirvam melhor para o clarone do que para o clarinete e vice-versa no que diz respeito ao timbre e à afinação, mas não em regiões de tessitura relevantes para o nível de adiantamento dos alunos estudados aqui.

A técnica do clarinete pode ser uma das causas para o menor sucesso dos alunos em tocar essa melodia. Ou melhor, a tonalidade da música é que a colocou em uma região do clarinete que desfavorece a visualização das alturas (ver figuras 12 e 13) de maneira mais óbvia. Existe uma parte principal do instrumento onde o chaveamento está enfileirado e ordenado do mais grave para o mais agudo de forma extremamente semelhante à flauta transversal, doce e aos saxofones. Pelo contrário, as duas primeiras notas da melodia já utilizam o chaveamento da região do instrumento que na língua inglesa também é conhecido como "neck" ou pescoço em que a lógica dos dedilhados *versus* alturas não é tão evidente como na parte chamada de corpo.

A Andréia é uma das poucas alunas, junto com Ana, Giuliana e Pedro que em outros momentos aprendeu sozinha a tocar trechos melódicos de músicas sem necessitar de instrução do professor. No entanto seu aproveitamento específico para a atividade foi considerado médio. A Elaine também veio com treinamento instrumental prévio e, talvez por conta de suas faltas, seu aproveitamento só possa ser considerado intermediário. Não se pode esquecer também que a Camile e a Andréia ao longo das primeiras aulas do segundo ciclo passaram a cogitar trocar o clarinete para a flauta, mas só a Camile trocou, de fato. Além desse instrumento ter sido a primeira opção declarada por ambas, o apelo da facilidade para tocar o trecho inicial da melodia era muito grande.

Todos os instrumentos têm o seu ápice de dificuldade concentrado em algum trecho da melodia. Fora a relação visual e sonora dos dedilhados descrita anteriormente, existem as passagens de registro que são situações nas quais um de intervalo melódico de segunda maior ou menor se dá a partir de um dedilhado com apenas uma chave pressionada para outro no qual seis ou sete são pressionadas. No caso da flauta, esse ponto é mais próximo do fim, na bordadura "ré-dó-ré". No sax alto, tal como no clarinete, é no início, na passagem da segunda altura para a terceira. Já no tenor, não há a necessidade de troca de registros para essa melodia.

É difícil dizer se a técnica é ou não decisiva para o sucesso no aprendizado de um indivíduo de forma geral. O que parece razoável afirmar é que, dado que para qualquer músico avançado uma melodia ou a tonalidade em que ela está pode ser considerada ideal, adequada, inadequada ou até impossível em seu instrumento, o mesmo pode ter ocorrido com a melodia de Piratas do Caribe que esses alunos iniciantes decidiram tocar.

Se alcançar a proficiência na melodia é uma fonte de satisfação para os alunos, no segundo ciclo de aulas, parece que esta foi mais escassa para os alunos de clarinete. Mais adiante será sugerido que alguns tipos de controle ou interferência no repertório por parte do

professor possam servir para prevenir esse tipo de situação desigual entre os alunos de diferentes instrumentos.

E de fato a facilidade oferecida pela flauta transversal contrasta com a dificuldade do clarinete. A Ana, apesar do pouco tempo com a flauta, mas com experiência musical anterior, teve muita facilidade para tirar de ouvido trechos da melodia. A Lúcia não, mas pôde aprender muito ao se aproximar da Ana ao longo do segundo ciclo de aulas. Durante um bom tempo ambas realizavam um grande gesto ascendente no dedilhado da flauta a partir da nota ré e depois descendente tal e qual o contorno melódico de Piratas do Caribe. Foi com a escuta e com a interferência do professor que elas puderam organizar aquelas alturas de forma mais fidedigna à música.

A experiência com as práticas informais sugerem, portanto, que os instrumentos da família das madeiras têm características mecânicas e acústicas interessantes para o ensino coletivo. E que o agrupamento do ensino da flauta transversal, do clarinete e dos saxofones na mesma aula permite o emprego das práticas informais, mais do que se fossem incluídos o ensino de trombone de vara, trompete, trompa e tuba. MacLeod¹⁹ (2010) analisou e comparou as estratégias empregadas por professores experientes de banda²⁰ com os de orquestra ao ensinarem um trecho musical desconhecido a alunos iniciantes. Entre outras coisas, a pesquisadora descobriu que nas bandas os professores usam significativamente menos demonstrações ao instrumento do que nas orquestras. Além disso, nas bandas, os professores preferem reger o trecho enquanto que nas orquestras eles preferem tocar junto com os alunos. Isso se deve ao fato de que a homogeneidade das técnicas dos instrumentos de cordas encorajam os educadores dessa modalidade de ensino instrumental a empregarem as demonstrações pois toda a turma de alunos pode aproveitá-las. Nas bandas dificilmente um aluno de trombone pode aproveitar demonstrações técnicas e sonoras realizadas pelo seu professor à flauta transversal.

As características dos instrumentos das madeiras também são interessantes para o emprego da oralidade e da imitação entre as práticas pedagógicas, pois permitem, dependendo da música, uma associação visual entre o movimento dos dedilhados com a o perfil melódico da música, tal como demonstram as ilustrações a seguir:

¹⁹ Universidade da Carolina do Norte em Greensboro.

²⁰ Orquestra de sopros com instrumentos da família das madeiras e dos metais com naipe de percussão.

Figura 12: Representação do movimento melódico do trecho inicial da melodia de Piratas do Caribe.

Figura 13: Representação do movimento melódico através da técnica no instrumento. Dedilhados necessários para a realização das notas da melodia de Piratas do Caribe em uma flauta transversal com linha representando o movimento melódico.

É possível presumir que outros fatores tenham influenciado positivamente o desempenho de alguns alunos na performance da música, um deles é o conhecimento em música anterior, outra é a familiaridade com o repertório. Apesar da música ser divulgada em grandes meios de comunicação, foram o Pedro e a Elaine que concomitantemente apresentaram para seus grupos a música em seus celulares, ou seja, eles escutavam a música já recreativamente o que os demais alunos não deviam fazer com a mesma frequência.

5.3 Improvisação

A melodia de Piratas do Caribe não foi o único assunto abordado e por isso não foi exclusivamente através dele que o professor-pesquisador avaliou o aprendizado dos alunos. Os alunos tiveram algumas oportunidades de realizar improvisações livres em atividades voltadas para esse fim, fora uma grande quantidade de tempo para explorarem livremente seus instrumentos em momentos entre as atividades, durante os atendimentos individuais e durante as aulas do segundo ciclo. Nestas aulas os grupos permaneciam longos períodos sem o professor na sala, o que às vezes criava entre eles um clima de desobrigação para com a tarefa de aprender a tocar a música.

O que o material gravado permite concluir, no caso da Larissa e da Camile, é que o engajamento em improvisações ou livre explorações do instrumento está correlacionado com o sucesso também em outras atividades. As alunas, em todas as atividades de improvisação livre tocaram muito pouco ou nada e, principalmente, nos momentos sem atividades estruturadas, permaneceram igualmente passivas em relação aos seus instrumentos.

No caso destas alunas, tal postura pode ser devida a outros fatores como a personalidade delas, por exemplo. A partir destas constatações é necessário repensar as atividades de improvisação livre e relativizar a importância que elas tiveram ao longo do curso. Fora os jogos de siga-o-mestre que incluem improvisação e imitação de forma bastante estruturada, as improvisações livres foram o principal formato de improvisação utilizado tanto no início do curso, como no final. Entretanto, tal formato também tem a limitação de permitir que alguns alunos em silêncio se "escondam" atrás do som dos demais. Lucy Green (2008, p. 135) pondera a respeito destes alunos em postura muito passiva que eles talvez estejam passando por um processo de inculturação através da escuta atenta ou, se for o caso, em

escuta desatenta. Ainda segundo a autora, talvez exista uma expectativa muito grande por parte dos educadores em ver que cada um dos alunos em classe estejam engajados de forma visível em aprender, o que talvez seja desnecessário.

É provável que estes alunos observados em silêncio estivessem, de fato, apreendendo através da observação de seus colegas ou da escuta da música. Seja como for, algumas atividades de improvisação mais estruturadas, para dar variedade ao assunto, poderiam ter auxiliado o trabalho desenvolvido junto destes alunos. Atividades de improvisação planejadas, ou jogos, como os criados por Koellreutter descritos em Brito (2001) poderiam tirar esses alunos considerados passivos de sua zona de conforto ainda que por alguns instantes sem terem de abandonar a esfera lúdica e não-opressiva característica à improvisação.

Também foi constatado que alguns alunos, senão todos, apreciaram as atividades de improvisação como expressam estes trechos de entrevistas:

Professor: Claro, deixa eu perguntar mais uma coisa. E as improvisações que a gente fez vocês gostaram?

Pedro: (com a cabeça sim.)

Giuliana: (com a cabeça sim)

Lúcia: Eu gostei bastante.

Professor: Bastante?

Giuliana: (com a cabeça sim)

Pedro: É legal.

(...)

Professor: Vocês acham que essa atividade de improvisação; ela é legal?

Vocês gostariam de continuar fazendo ela?

Giuliana: (com a cabeça sim)

Professor: Vocês gostariam de fazer alguma coisa de diferente nessa atividade de improvisação?

Todos: não

Professor: Tá bom assim? Vamos fazer silêncio, vamos começar e vamos acabar?

Todos: (inaudível, com a cabeça sim)

Professor: Vocês se divertiram, então?

Giuliana: (com a cabeça sim)

Pedro: (com a cabeça sim)

Além das entrevistas, a maioria dos alunos disse ter apreciado a improvisação logo após a realização dela. Entretanto, é provável que muitos deles tenham respondido afirmativamente às perguntas do professor, inclusive durante as entrevistas, por altruísmo para com este. Porém, tais atividades oferecem aos alunos longos períodos de exploração e de aprendizado ininterrupto durante os quais mantêm-se muito focados no som.

Nas improvisações do tipo livre, embora sem temática pré-estabelecida, alguns assuntos eram recorrentes segundos as gravações mostram. Alguns alunos foram muito

insistentes na busca por melodias pré-existentes, outros em algum elemento sonoro e motor bastante definido, por exemplo um trilo agudo. É certo, a partir das impressões do professor, que ele teve que atuar de forma intensa durante as improvisações para provocar os alunos e convidá-los para situações de diálogo através de olhares e da imitação de elementos musicais. Porém alunos participavam da improvisação mediante uma comunicação mais estreita com o professor e não tanto com os demais colegas. Sobre este aspecto, jogos musicais um pouco mais estruturados poderiam promover as situações de trocas entre os alunos.

Da mesma maneira, a temática escolhida nas explorações solo, ou seja, aquelas que aconteciam durante atividades não planejadas, eram bastante semelhantes e quase sempre variavam entre tirar algo de ouvido (podendo ou não ser a própria música de Piratas do Caribe) ou de explorar algum elemento técnico-sonoro. Tal semelhança de comportamento em ambas as situações, não é ruim por si só, porém reforça as suspeitas do professor-pesquisador de que nas atividades realizadas com a intenção de improvisar livremente os alunos ainda não estivessem engajados na tarefa de criar algo coletivamente. Por isso, tal como já foi afirmado anteriormente, é provável que atividades mais estruturadas pudessem contribuir também para a coletividade no fazer musical.

5.4 Assuntos transversais

Os temas tratados a seguir são discussões a respeito de temas extraídos do curso anteriormente relatado como um todo. As reflexões realizadas a partir do registro bruto das experiências do trabalho de campo serão sempre que possível comparadas com a literatura, em especial a obra "Music informal learning and the school" (2008) de Lucy Green, de forma a buscar embasamento para as conclusões obtidas. São chamados assuntos transversais pois englobam aulas e eventos ocorridos pontualmente em mais de um estágio do curso ou que atravessaram esses estágios.

5.4.1 Experiência musical prévia

A classe estudada, formada por aqueles dez alunos com mais de cinquenta por cento de presença, tinha uma proporção significativa de alunos com treinamento instrumental prévio ao curso (6) sobre os demais que não tinham nenhuma (2) ou tiveram passagem apenas por cursos de musicalização de algum tipo (2). Se, por um lado, isso pode resultar em uma classe mais preparada e mais independente para tirar de ouvido uma melodia, por outro, para alguns alunos isto foi fator de insegurança, dada sua expectativa com relação à performance no novo instrumento. Esse fenômeno aconteceu também na pesquisa conduzida por Green (2008), na qual os alunos que já tocavam demonstraram nervosismo em terem de tocar sem o uso de partituras. A autora inglesa interpretou isso como uma vontade excessiva de tocar corretamente. O mesmo se passou na presente pesquisa em que exatamente os alunos com experiência no instrumento demonstraram uma ansiedade maior de tocar corretamente. De tal maneira que o conhecimento passa do ponto em que é um facilitador para a construção de novos saberes e habilidades para ser inibidor.

Vários elementos corroboram com esta tese: a Jeanete e a Larissa, a primeira, destacada aluna de canto e a segunda transferida do curso de violino, foram as que notoriamente permaneceram em silêncio absoluto durante duas atividades inteiras de improvisação livre. O professor-pesquisador notou isso e os próprios colegas nas entrevistas observaram isto também:

Professor: Vocês... deixa eu perguntar uma coisa, nela vocês tocaram?

Todo mundo que está aqui tocou. vocês chegaram a tocar?

Pedro: Eu toquei

Professor: Todo mundo tocou?

Pedro: Quem não tocou foi...

Giuliana: A Jennifer...

Pedro: Não, a nova.

Professor: A Jeanete?

Pedro: A Jeanete!

Professor: Porque que vocês acham que ela não tocou?

Pedro: Porque aquele dia que a gente foi tocar no silêncio, sabe?

Começar.... (inaudível)

Giuliana: (inaudível) a bater...

Pedro: Eu comecei, aí eu fiz assim pra ela tocar, só que ela tava com vergonha.

Professor: Sei. É, eu preciso saber com ela. Eu também reparei. Vocês repararam em quem tocou e não tocou, então.

Giuliana: (com a cabeça sim)

Pedro: É. A Larissa ficou com medo...

Professor: É a Larissa é tímida né? Vocês acham que essa atividade de improvisação legal? Vocês gostariam de continuar fazendo ela?

Giuliana: (com a cabeça sim)

Professor: Vocês gostariam de fazer alguma coisa de diferente nessa atividade de improvisação?

Pedro e Giuliana:.. não

Além disso, a Larissa também, no final do semestre, demonstrou nervosismo em relação à apresentação, falando algumas vezes que precisava de uma partitura. "Eu não sei as notas", ela dizia. A Giuliana, na avaliação do curso também manifestou ter tido vontade de recorrer às partituras.

A Ana, que teve desempenho acima do esperado durante todo o curso, também foi uma que faltou à apresentação declarando-se despreparada. No entanto, a Lúcia aprendeu quase tudo o que ela sabia da melodia de Piratas do Caribe com a Ana. Parece ilógico, mas a ingenuidade de Lúcia a ajudou neste aspecto.

Assim que, se por um lado, uma turma possuir vários alunos com treinamento instrumental prévio pode ser facilitador, por outro pode atrapalhar. Tanto na presente pesquisa como na de Green são eles os que frequentemente tiram notas de ouvido e é normalmente o rápido progresso deles no novo instrumento faz deles uma referência para os colegas, por outro lado também foi neste grupo que foram encontradas as concepções conservadoras de música mais arraigadas e também visões negativas em relação ao próprio desempenho.

O surgimento de lideranças entre os alunos também é um produto da existência de sujeitos com experiência musical prévia na sala de aula. Com isso concordaria Lucy Green, cuja pesquisa apontou o surgimento de lideranças entre os alunos com experiência musical prévia especialmente nos estágios seis e sete²¹ de seu experimento (2008, p. 138). Estes estágios possuem diversas coisas em comum com o que foi feito no segundo ciclo de aulas do presente trabalho. Os alunos escolheram uma obra cuja melodia principal era bastante longa²², diferentemente do repertório *pop* comum.

Os líderes, como Green definiu, são referências para seus colegas e, em geral, colaboram e facilitam muito o trabalho do professor em oferecer modelos e dar demonstrações. Foi interessante para a pesquisador observar o Pedro, por exemplo, explicando para suas colegas de turma como tocar determinado trecho melódico. Eles fazem isso de forma bastante direta e o professor buscou basear sua atuação junto aos alunos

²¹ Nestes estágios os alunos tem de escolher músicas do repertório erudito para tirarem de ouvido.

²² Eles criaram uma melodia mais simples e curta, porém.

segundo exemplos como o dele. Lucy Green observou o mesmo em seu trabalho e concluiu que o exercício dessa liderança entre alunos é bastante benéfico para todos e principalmente para aqueles que se propõem a exercê-la. A autora relatou que houve casos em seu estudo de alunos que carregavam o rótulo de "problemáticos" mas que, uma vez no curso das práticas informais, acabaram revelando-se líderes solícitos e prestativos para com seus colegas (2008, p. 140).

5.4.2 Escolha de repertório

A escolha do repertório foi um episódio da pesquisa bastante nebuloso para o pesquisador entender a partir do diário de campo elaborado ao longo do semestre. Logo no início do semestre letivo o professor anotou em seu diário a preocupação de que talvez não conseguisse ter acesso aos verdadeiros gostos dos alunos. A transcrição a seguir é extraída da situação em que o professor soube que nenhuma aluna²³ tinha trazido sugestões de repertório:

Eu me espantei: 'ô gente! porque que vocês estão aqui?... Por que que vocês estão aqui na aula? Vocês querem tocar as músicas que eu trago ou vocês querem tocar pelo menos um pouco as músicas que vocês gostam?' ao que uma delas respondeu: 'as suas músicas'. Percebi naquele momento que elas não se conhecem direito ainda (mas preciso conferir essa informação) e que pode ser por isso que elas achem difícil compartilhar os seus gostos (Diário de campo, 23/02/2012).

O trecho transcrito traz à tona duas questões diferentes, a primeira delas é a expectativa que os alunos tinham em relação ao repertório a ser trabalhado no curso que se iniciava, a segunda é a disposição dos alunos em compartilharem suas preferências musicais com os demais sem se conhecerem.

Quando perguntados sobre qual o repertório que eles achavam que seria abordado em sala de aula, a maioria afirmou que achava que seriam ensinados a tocar música clássica. Apenas a Lúcia, que nunca tinha feito aula de música antes, achava que ia tocar "de tudo". A Elaine, curiosamente, respondeu que achava que o professor ensinaria a tocar jazz, alguns alunos mais novos como a Gisele e o Gustavo não tinham uma ideia clara sobre isso. Fato interessante foi a Larissa achar que seria ensinada a tocar "Brilha, brilha estrelinha".

²³ Só haviam meninas presentes àquela aula.

Lucy Green (2008, p. 12) pondera a respeito desse assunto e afirma que, desde que a música popular passou a ser admitida dentro dos cursos formais de música, a partir da segunda metade do século XX, a escolha do repertório sempre foi orientada no sentido de abarcar uma espécie de elite aceitável dentro dessa categoria. A música folclórica, o *Jazz* e uma gama de "clássicos" dentro do repertório *pop*, como o *rock n'roll* dos anos 60, gozaram de prestígio dentre os educadores. A autora afirma, no entanto, que tanto este repertório como a forma escolhida para abordá-lo estavam em desacordo com a maneira como os próprios músicos desses gênero aprenderam e contribuíram para a criação deste. Segundo ela, tais músicas podiam estar tão distantes do universo musical de determinados adolescentes quanto a música clássica, propriamente dita.

Como consta nas entrevistas realizadas no início do curso, às quais os alunos Ana, Jeanete e Rafael não tiveram a chance de responder por terem sido admitidos tardiamente no curso, o repertório esperado pelos alunos era de fato o repertório clássico. Se não o clássico como sinônimo de erudito ou de salas de concerto, certamente o "clássico" da música popular das aulas de música a que Green se referiu. Tomando por base o pensamento da autora, a única resposta em que transpareceu uma expectativa realmente diferente da dos demais foi a da Lúcia pois ela supunha não existir viés na escolha de repertório por parte dos educadores.

A autora inglesa porém, faz a análise a partir das motivações e experiências obtidas no ambiente estudado em sua pesquisa que é bastante distinto do presentemente relatado. Para seus alunos pesquisados em escolas de ensino fundamental, foi realmente importante poder exercer o direito de escolha, tanto quanto poder acessá-lo de forma direta e não mediada pela notação musical. No Guri, onde os alunos ou a família destes vêm procurar aulas de forma espontânea, é natural que as expectativas de repertório pessoais já estejam em conformidade com os cânones da educação musical, pois nesses casos tratavam-se de alunos com experiência de aulas de música anteriores ou com familiares próximos que tocavam, segundo as entrevistas do início do curso confirmam. A escolha dos dois temas durante o segundo ciclo de aulas, demonstra que os alunos que vieram procurar aquelas aulas tinham um gosto menos *pop* do que o professor-pesquisador supunha.

Isto parece óbvio, mas durante algum tempo durante o primeiro ciclo, o professor manteve a expectativa em ter de lidar com a escolha dos alunos gravitando em torno do chamado *mainstream*²⁴ da música *pop* internacional. O que não se confirmou, conforme relatado.

²⁴ Inglês. Termo usado para designar artistas e repertório pertencentes à corrente estética principal.

Lucy Green (2008, p. 46) já tinha consciência de que em sua pesquisa o direito de escolha do repertório que a pedagogia das práticas informais supõe ser do aluno seria apenas parcialmente exercido por eles. Pois, segundo ela, é muito comum entre adolescentes existir a pressão para que os gostos individuais se enquadrem naquilo que é socialmente aceito, o que acarreta em muitos gostos musicais permanecerem ocultos durante o curso de música.

Nas aulas no Guri, o mesmo pôde ser observado. Na segunda e na quinta aulas nas quais a escolha do repertório foi discutida de forma mais demorada, era visível o leve desconforto pelo qual passavam vários alunos na hora de decidirem entre declararem-se favoráveis ou não a uma determinada música, banda ou artista.

Quando finalmente os alunos demonstraram interesse em escolher uma música para tocar, iniciou-se outro processo também complexo no qual, após o tema da Pantera cor-de-rosa ter sido o escolhido como favorito, a escolha precisou ser revista em favor do tema principal da trilha sonora de Piratas do Caribe. Somente com o auxílio dos registros audiovisuais o pesquisador pôde descobrir o que realmente aconteceu de forma a poder descrevê-lo com acuidade como foi feito anteriormente nos relatórios do primeiro ciclo e do início do segundo. As entrevistas com os alunos apontaram para algo um pouco distinto daquilo que o pesquisador descobriu através das gravações.

Professor: Mas e a maneira como as aulas aconteceram? Por exemplo, a música do Piratas do Caribe, quem que escolheu essa música?

Todas: pensando.

Jeanete: O Pedro.

Professor: O Pedro? O que que vocês acham? Vocês teriam feito essa escolha hoje ou vocês fariam outra escolha?

Andréia: Eu faria outra escolha. Eu faria primeiro as músicas da aula de canto.

Professor: Ah você faria primeiro as músicas da aula de canto?

Andréia: Também, mais curto.

Professor: Mais curto? Vocês já tinham tido uma aula em que o aluno, por exemplo, o Pedro, escolheu essa música, mas todo mundo tocou. Mas não foi o Pedro que obrigou vocês, o Pedro não tem esse poder de obrigar.

Andréia: Foi por voto.

No outro grupo de alunos entrevistados o Pedro também foi apontado como alguém decisivo para a escolha da música:

Professor: É que vocês não tinham feito aula de música. Você já tinha feito aula de música. Você já tinha escolhido a música?

Giuliana: não

Professor: Sempre o professor tinha escolhido para você?

Pedro: Foi a primeira vez.

Professor: Você sente que você escolheu essa música, apesar de todo mundo dizer que foi o Pedro?

Giuliana: Sim, você perguntou quem queria....

Pedro: Eu falei primeiro e todo mundo concordou.

Lúcia: É... Não!

Professor: Primeiro a gente tinha escolhido a Pantera-Cor-de-Rosa.

Lúcia: É... Ai a gente na flauta, ninguém conseguiu tocar ... (inaudível)

Pedro: Ai eu falei a Piratas do Caribe.

Professor: A Pantera cor de rosa ia ser uma escolha muito, realmente muito complicada. Piratas do Caribe foi uma ótima escolha. Ela não era nem tão fácil, nem tão difícil. A Pantera cor-de rosa ia ser meio complicado. Se vocês estivessem tendo aula de piano, a pantera cor de rosa não ia ser tão difícil por causa dos sustenidos e bemois, fica tudo mais "facinho".

Pedro: Fica tudo pertinho.

Professor: No saxofone ia ser, nossa ia dar um trabalhão! Mas a escolha no final... eu achei bom todos terem concordado com a pantera.

Pedro: Pantera?!?!

Professor: Com a Piratas do Caribe. Hoje vocês teriam feito essa escolha de novo? Ou vocês teriam feito outra?

Lúcia: Eu escolheria outra.

Professor: você escolheria outra?

Pedro: Eu continuaria.

Lúcia: eu escolheria a "asa branca".

Pedro: Ah... Asa branca ia ser mó.... (inaudível)

Professor: Você, Giuliana?

Giuliana: Ah eu acho que eu ia escolher também.

Pedro: Escolher outra?

Giuliana: Não, Piratas do Caribe.

Professor: Piratas do caribe. Você gosta, vocês já escutavam essa música?

Giuliana: (afirmativa com a cabeça)

Pedro: Sim, eu tenho o jogo do Piratas do Caribe (...)

Depois, os registros audiovisuais mostraram que a Elaine fora "co-autora" de Pedro na mudança do tema da Pantera Cor-de-Rosa para o tema de Piratas do Caribe. Foi uma escolha sensata que os alunos fizeram pois, para os instrumentos da família das madeiras, a primeira opção feita pelos alunos seria ainda mais complicada tecnicamente do que a segunda opção.

A principal implicação envolvendo a escolha do repertório foi que a Pantera-cor-de-rosa não aproveitaria a experiência de alguns alunos com a flauta doce. Além disso, os cromatismos como os presentes na melodia são bem pouco intuitivos nos instrumentos das famílias das madeiras o que daria bastante trabalho. Enquanto na obra de Lucy Green a consciência das dificuldades e das possibilidades de sucesso em relação à escolha de repertório é algo que se desenvolve gradativamente entre os alunos (2008, p. 46), no presente

trabalho, foram necessárias poucas aulas para isso. No primeiro estágio do experimento de Green os grupos de alunos escolheram o repertório sem demonstrarem preocupações com as possibilidades de obterem sucesso ou não, somente no segundo demonstraram abertamente terem esse discernimento. Porém, conforme a autora informa, a média de alunos com instrução prévia em música variava de 10 a 15%, enquanto que no presente trabalho estes são a maioria. Essa diferença entre o público dos dois cursos, provavelmente explica essa diferença.

5.4.3 Diferenças atribuíveis à idade

É importante notar que 3 dos 5 alunos com presença abaixo dos 50% tinham dez anos de idade ou menos. A Andréia, que tem 9, foi uma das que mais faltou e sem uma razão aparente, ao contrário do caso da Elaine, a mais velha com 16 anos, que fazia um curso profissionalizante do qual tinha que sair adiantada sempre que quisesse chegar a tempo na aula de instrumento. Somado a isso a Larissa, que também tinha 10 anos, não teve bom aproveitamento na execução da melodia escolhida pelo grupo apesar dos dois anos matriculada no curso de violino. Parece que, de uma maneira geral, todos os alunos abaixo dos 11 anos de idade tiveram mais dificuldade. Quando não um problema musical, como dificuldades em aprender o repertório, foi o excesso de faltas ou evasão. Pode-se sugerir que há um degrau de maturidade musical importante separando de um lado as crianças e do outro adolescentes e pré adolescentes.

De maneira nenhuma é possível concluir que haja uma incompetência na infância para fazer música ou em aprender música através de práticas informais. Antes é mais provável que seja necessária uma atuação diferente por parte do professor. É possível que os alunos ainda na infância precisem de mais acolhimento e proximidade do professor. Na prática significa que o professor estabeleça um número maior de metas mas que sejam todas mais próximas ou pareçam mais fáceis de serem alcançadas. Como se fossem pequenas etapas de um caminho ou objetivo maior ao invés de supor que eles tenham vontade ou maturidade para decidirem como administrar todos os seus atos ao longo de um caminho inteiro em direção à grande meta.

Relembrando as sugestões de repertório dadas por Larissa que era "Brilha, brilha estrelinha" e ainda as de Gustavo e Jessica que sugeriram a banda "Rebeldes", uma opção

viável seria promover a formação de um grupo entre os alunos dessa idade para trabalharem um repertório que seja querido para eles. Pois não se pode esquecer do episódio em que os mais velhos criticaram o gosto dos mais novos, quando ficaram sozinhos na sala, e estes, por sua vez, negaram que tivessem tais gostos para tentarem se safar das brincadeiras.

5.4.4 Disciplina e atritos

A disciplina não foi um problema ao longo do curso, embora tenham surgido alguns pequenos atritos entre os alunos. Nos registros audiovisuais, um conflito envolvendo a Camile e a Lúcia no grupo dos clarinetistas e flautistas pareceu ter se iniciado em uma aula. Porém, nas aulas seguintes as relações estavam normalizadas e, ao final do curso, o professor chegou a ter a ligeira impressão de que as duas alunas conviviam bem juntas na mesma classe. Fora este caso, houve também a brincadeira que os mais velhos fizeram com os mais novos relacionada à sugestão da banda "Rebeldes" que foi relatada anteriormente, na qual os mais novos foram levemente intimidados.

Este tópico "disciplina e atritos" é importante pois o fato dos alunos terem se saído bem é passível de ser atribuído ao modo como as aulas foram pensadas. No diário de campo, durante o terceiro ciclo de aulas, o professor relata estar bastante satisfeito com a adesão dos alunos às atividades. Especialmente por se tratar do período de aulas mais centradas na figura dele durante o ciclo três. Segundo o relatório, o professor sentiu a classe muito receptiva às atividades propostas que eram mais estruturadas e que, por buscarem fazer pontes entre a melodia estudada, a teoria, escrita e os exercícios técnicos, exigem mais atenção dos alunos à fala e às instruções do professor. Possivelmente se os alunos tivessem passado por um curso tradicional ao longo do semestre com atividades estruturadas com finalidades e resultados precisos, não teriam tido tanto interesse por elas mais ao final do curso.

Por ter proporcionado aos alunos muito tempo para eles mesmos administrarem e explorarem livremente seus instrumentos é natural que estivessem muito mais curiosos em saber como melhorar suas performances no instrumentos ou aprender como funciona a notação musical. Pois, não se pode esquecer, a Lúcia e a Elaine trouxeram de casa papéis com as notas da melodia escritas, o que demonstra um grande interesse em aprenderem a ler e escrever música.

5.4.5 Modelo de Aula

Sob vários aspectos as aulas do segundo ciclo são bem diferentes das do primeiro e terceiro ciclo. Embora em nenhum dos casos, o professor-pesquisador tenha utilizado métodos tradicionais de ensino coletivo, no primeiro e no último ciclo a organização da aula girou em torno daquilo que era proposto por ele enquanto que no segundo ciclo os alunos tinham muito mais autonomia. A classe emitiu opiniões favoráveis a ambos os tipos de aula de modo que parece razoável assumir que o curso deva ser aprimorado dentro de um sistema que mescle atividades de maior autonomia com outras mais centradas no professor. Nas primeiras, os alunos buscam construir seus conhecimentos, habilidades (e dúvidas também) sozinhos, já nas atividades mais estruturadas pelo educador podem ser abordados outros assuntos para completar o currículo musical, ou o programa da disciplina, se houver. A seguir estão trechos de duas entrevistas realizadas no terceiro ciclo:

Professor: Agora assim, o formato de aula em grupo menor, comigo dividido entre as duas salas, uma hora em cada sala. Vocês preferem assim? ou esse formato que foi da aula da Fernanda e as duas últimas aulas que eu dei, a anterior e essa. Que que vocês preferem, porque preferem?
Jeanete: Eu prefiro separado
Professor: Você prefere separado? Só os saxofones? E você?
Ana: Só flauta.
Professor: Só flauta? Mas esse formato de aula que eu estou aqui, passando as notas, você prefere separado?
Ana: Nesse aprende mais... É melhor (o formato com todos juntos)
Professor: Você prefere esse aqui? Que você achou Larissa?
Larissa: (inaudível)
Professor: Você gosta então desse formato todo mundo junto?
Larissa: (com a cabeça sim)
Professor: O formato todo mundo separado, tem alguma coisa boa?
Ana: É melhor para ouvir o instrumento.

Na outra entrevista:

Professor: Vocês gostaram de fazer aquelas aulas que eu separava em grupo com o aparelho de som...
Giuliana e Pedro: afirmativo com a cabeça.
Lúcia: Não.

Professor: Você não? Você saberia explicar porque?

Lúcia: Porque quando a gente tava lá a gente fica muito atrapalhado. Ai a gente não sabia se estava fazendo certo se estava fazendo (inaudível)...

Professor: Tá.... O que que você acha que melhoraria isso? Como que poderia melhorar isso?

Lúcia: ficando todo mundo junto.

Professor: Ficando todo mundo junto? Aqui como essa aula aqui?

Lúcia: É...

Pedro: É, é verdade

Giuliana: Eu acho que não ficaria muito bom, porque ficaria tudo muito alto.

Lúcia: Muito alto mas também poderia depois ter um tempo para vocês aproveitarem o sax, depois o clarinete.

Pedro: Também seria melhor porque daí não precisaria ninguém sair da sala quando.... (inaudível) ia ter que esperar ele vim....

Professor: Como é?

Pedro: Porque, daí se alguém tivesse uma dúvida o Sr. não ia ter que ia pra lá e para cá. Ia ficar melhor.

Professor: Vocês sentiram que vocês aprenderam, assim, com os colegas? Ajudou vocês?

Pedro: cada uma ajudou o outro.

Professor: Vocês conseguiram? fez diferença vocês estarem...

Giuliana: Pelo menos o Pedro me ajudou.

Pedro: E ela me ajudou na terceira parte.

Professor: Eu ajudei?

Todos. (com a cabeça confirmando)

Pedro: Você que ajudou a gente na primeira parte!

Entre os flautistas, foi muito recorrente a opinião de que as aulas em grupos menores permitiam a eles se escutarem muito melhor. Até entre os saxofonistas este modelo foi elogiado, mas as aulas em que professor passava mais orientações também foram elogiadas porque os alunos se sentiam mais seguros de estarem aprendendo mais e melhor. Por essas indicações fornecidas pelos alunos nas entrevistas que o presente trabalho confirma a importância do que Green (2008) procurou deixar claro no início e no final de seu livro, que sua obra não é um método que se possa seguir como uma receita e que não tem a intenção dar conta de todas as matérias da disciplina da música.

5.4.6 A atuação do professor

A preocupação mais recorrentemente expressa no diário de campo do professor-pesquisador concernente a sua própria atuação era de que as demonstrações dadas fossem como "colheres-de-chá" e que estivessem atrapalhando o processo de aprendizado dos alunos por facilitá-lo demais. Segundo Feldman e Contzius (2011, p.12) o ensino de música através

de modelos visuais frequentemente é entendido negativamente como aprendizado por repetição mecânica ou "emburrecedor". Apesar de o referencial teórico do presente trabalho (Green 2008; Barret, 1996; Criss, 2008) descartar esse rótulo, a preocupação demonstra o quanto é difícil para um educador repensar sua forma de atuar e mais ainda se isso redundar em um efetivo afastamento das tradições de ensino.

De volta a questão da técnica, a observação do material audiovisual permite concluir que o professor não ofereceu exemplos musicais e sonoros tão abundantes quanto poderiam terem sido úteis durante o curso. Em várias situações a pressa para conduzir as atividades, associada à preocupação em não dar as "colheres-de-chá" o tempo todo, levaram o professor em todos os ciclos a oferecer com frequência o exemplo sonoro através do canto ou da gesticulação com as mãos associada ao canto. O ideal seria a demonstração integral, visual e sonora, em cada um dos instrumentos, mas somente no período de análise é que ficou claro o quanto isso foi deixado de lado em um número excessivo de vezes.

Como já foi exposto anteriormente, os exemplos didáticos são benéficos e ajudam o aluno a desenvolver sua técnica e a compreender o funcionamento do instrumento. É uma prática que mesmo os alunos avançados podem se beneficiar mas são especialmente os músicos em fase inicial que se beneficiam dessas práticas pois permitem que se foquem tanto na coordenação sensório-motora que precisa ser educada quanto no raciocínio abstrato, na leitura e na percepção auditiva. Estas práticas somente se configuram como equivocadas se o professor realiza as demonstrações da música inteira sem permitir ao aluno compor sua performance. Isto levaria a um comprometimento do desenvolvimento da autonomia dos alunos, que é, em última análise, o principal meio e uma das finalidades da implementação das práticas informais. Feldman e Contzius (2011, p. 13) falam em demonstrações conceituais, nas quais os movimentos melódicos e os ritmos são fornecidos de modo a não pertencerem a uma música especificamente mas poderem ser utilizadas em outras também. Foi esse tipo de demonstração que predominou no ciclo três, embora nem sempre com o instrumento empunhado, o que já foi criticado.

Da mesma forma, o material de escuta, no caso um CD contendo as faixas a serem "tiradas" pelos alunos poderia ser mais didático também. Embora tenham sido úteis, as gravações, depois de um certo tempo de uso, perderam a importância no decorrer do segundo ciclo de aulas. É possível saber que elas foram úteis pois no registro audiovisual há longos períodos de escuta atenta e de tentativas de performance concomitante com o som da gravação. Também em uma das aulas do segundo ciclo em que os CDs não se encontravam no lugar usual os alunos vieram pedir por eles. Mesmo assim, depois de um tempo, quando

vários alunos já sabiam todas as notas ou muitas das que eram necessárias para se tocar a melodia de Piratas do Caribe, porém não na velocidade em que a gravação original estava, esta última perdeu a função. Ou seja, os alunos passaram a não mais tocar mais junto com a gravação, utilizando-a apenas para tirarem dúvidas.

Entretanto, a gravação é uma ferramenta poderosa e não há motivo para acreditar que qualquer que fosse a escolha do repertório, a gravação passaria pelo mesmo processo de perda de utilidade. Se a melodia escolhida fosse menos "rica" ritmicamente e em um andamento mais lento, provavelmente a sua gravação seria mais útil ao longo de todo o percurso. O professor pode ajudar a potencializar o uso do áudio colocando dentro do mesmo CD faixas que contivessem, por exemplo, a melodia em velocidade mais baixa, em versão simplificada, no timbre de cada instrumento e, quem sabe, até mesmo a linha do baixo isolada para estimular algum aluno a tocar clarinete baixo ou saxofone barítono.

5.4.7 Escolha, troca de instrumentos e a admissão de alunos no meio do semestre

No experimento de Green a possibilidade de escolha de instrumento é tida como fundamental para que as práticas informais possam ter grande impacto na motivação dos alunos com o curso de música (2008, p. 47). No Guri, como se sabe, a escolha já é feita pelos alunos no momento da matrícula, e estes, ao serem perguntados a esse respeito no início do curso, já sabiam qual instrumento pretendiam aprender a tocar. No entanto, uma vez na turma de madeiras a quantidade deles que quis tocar flauta transversal foi imensa. Muitos deles podem ter sido sugestionados a tentarem o saxofone primeiro ou o clarinete e o clarone. Por sorte, vários acabaram fazendo essa mudança o que equilibrou os naipes da classe ao longo do semestre inteiro.

O cansaço do insucesso nas etapas iniciais torna os alunos mais suscetíveis a mudar de instrumento. Por algum motivo ou vários, que nesta pesquisa não puderam ser averiguados, diferentes alunos com a mesma quantidade de informações e demonstrações têm mais dificuldades com certos instrumentos do que com outros. Quando aqui se fala em etapas iniciais, entende-se a aquisição do som no instrumento escolhido e em segundo lugar a realização de algumas trocas de notas aleatórias (não importam quais) com uma postura minimamente correta. É importante observar que o insucesso nessas etapas em nada tem a ver

com o sucesso futuro, mas as observações dão conta de que é importante deixá-los trocar de instrumento e até sugerir isso aos alunos, desde que as trocas não passem a ser banalizadas.

Uma troca notável foi a realizada por Pedro que iniciou o curso na flauta, mas que, após uma aula inteira sem conseguir obter som no instrumento, trocou para o saxofone e foi muito bem no restante do curso, sendo requisitado por seus colegas para dar demonstrações algumas vezes. Outro caso interessante foi o da Jessica que não teve problemas na etapa inicial com a flauta mas que ao longo de semestre, não progrediu muito para além disso. Ambos os alunos têm apenas um ano de diferença de idade, a Jessica com 10 e o Pedro com 11.

Pelo sucesso dos alunos que trocaram de instrumento, é possível inferir que esse tópico é bastante importante para manter a motivação dos mesmos. A iniciação instrumental orientada pelas práticas informais lida particularmente bem com essas mudanças tão necessárias. Para entender o porquê, talvez seja útil esclarecer antes por que um curso que não inclui atividades de livre exploração e improvisação, e que não é baseado na transmissão oral dos conhecimentos tem problemas quando um aluno necessita trocar de instrumento em um estágio já avançado do semestre.

Nos cursos tradicionais centrados na notação, frequentemente, o aprendizado acontece através da leitura de exercícios melódicos ultra-simples que implicam, para cada instrumento, em uma técnica específica para a execução das notas em questão. Raramente sobra tempo para o professor trabalhar com as semelhanças que os instrumentos da família das madeiras possuem, e, na maior parte do tempo, trabalha sempre com as diferenças pois cada aluno segue seu caminho de forma independente dos demais. Como o gráfico abaixo mostra:

Figura 14: Modelo representativo de conteúdos estritos e intransitivos. Cada instrumento tem apenas um caminho de aprendizado em um curso tradicional.

Por outro lado, no trabalho experimental de campo realizado no Guri, os alunos têm uma vivência muito mais complexa das possibilidades que seus instrumentos permitem. Além disso, os alunos são encorajados a aprender uns com os outros. Assim, quando alguém decide trocar de instrumento, é provável que já tenha acumulado um vasto repertório sobre a nova escolha adquirido através da observação dos colegas. Este foi o caso da Camile, que depois de realizada a troca não necessitou de tantas instruções a respeito do novo instrumento, apenas precisou saber o que precisava adaptar daquilo que ela já sabia. No trabalho experimental de campo, os conhecimentos eram transmitidos de forma oral e através das demonstrações sonoras e visuais que eram endereçadas a todos pois sempre ressaltavam o que havia de comum nos instrumentos como está ilustrado abaixo:

Figura 15: Conteúdos polivalentes. Os conhecimentos trabalhados na aula dizem respeito a todos os instrumentos.

Pelo mesmo motivo que a questão das trocas tardias de instrumento não são um agravante das dificuldades em aula, um curso que implementa as práticas informais em seu repertório é também mais aberto para absorver um aluno recém chegado. O caso da Ana, que iniciou o curso na sétima aula, é interessante, pois ela também precisou de muita pouca instrução para começar a tocar e sempre pode aprender muito simplesmente por estar atenta ao ambiente onde estava imersa. O professor não pôde abrir mão, no entanto, de ensiná-la a cuidar e a higienizar o instrumento.

Figura 16: Novo Aluno e o ambiente da classe: muitos exemplos para seguir.

5.4.8 Escrita e Teoria

O fato de a escrita ter sido colocada como uma matéria ou um meio para aprender música causou estranhamento em duas alunas, em especial, a Larissa e a Giuliana, ambas com instrução musical prévia. Na entrevista ao final do curso, a Giuliana, inclusive, colocou isto como uma ressalva para a sua avaliação do curso de uma maneira geral:

Professor: Vocês têm alguma coisa que... fala.

Pedro: Não nada, a única coisa que eu...

Giuliana: Para mim... (inaudível) partitura.

Lúcia: É

Professor: Não pode usar partitura? Mas vocês sentiram que era uma coisa proibida de usar?

Giuliana: Não! Você falou que era melhor não trazer.

Professor: Não trazer... Vocês preferiam ter trazido?

Pedro: Se eu soubesse ler eu teria.

Professor: Se você soubesse... (risos)

Pedro: Se eu soubesse ler eu pediria....

Professor: Tá, você acha que a leitura teria ajudado?

Giuliana: Sim. Tanto a leitura da partitura quanto a posição dos dedos.

Leticia: Bem mais!

Professor: Dos dedos também? Vocês sentiram a falta do material impresso.

Todos: (confirmaram com a cabeça)

No livro de Green (2008) as partituras são vistas como uma forma de mediação entre a experiência musical real percebida e a tocada, algo que se interpõe no currículo entre a escuta e a performance. Entretanto, não pode ser confundida com um problema para o aprendizado dos alunos por si só. Pela fala dos alunos, o professor se mostrou resistente em deixá-los utilizarem partituras ou qualquer outro tipo de notação.

O motivo de tal recusa foi uma certa obediência cega à literatura sobre práticas informais, principalmente ao livro de Green. Faltou ao professor-pesquisador refletir sobre as possibilidades de aprendizagem que essas alunas estavam oferecendo à turma. É muito diferente um professor passar boa parte do tempo de uma aula ensinando-os a ler uma partitura porque ele julga importante, de dois alunos sozinhos tentarem elaborar um registro escrito de qualquer natureza para auxiliá-los na performance porque eles julgam importante. Logo que o professor se deu conta disso, permitiu aos alunos o uso de papel e lápis para a realização dos registros tal como foram reproduzidos na página 57. Os registros realizados pelos alunos também se enquadrariam em uma das formas de "tocar de ouvido" como Priest (1989), pois o ritmo e outros parâmetros do som não estão contemplados pela escrita realizada. No entanto, os alunos utilizaram esse registro apenas durante a aula em que ele foi feito.

O fato da teoria musical não ocupar um lugar central no currículo do curso não quer dizer que esteja excluída. Durante todo o semestre o professor nomeou as notas nos momentos em que ele as demonstrava, escrevia ou cantava. Outros conceitos teóricos como a "nota principal da melodia", "parte A" e "parte B" foram sendo utilizados sem nunca haver a pretensão, por parte do professor, de que os alunos incorporassem estes termos ao seu vocabulário. A intenção por trás desta atitude foi que os alunos aprendessem através do uso os seus significados. Os termos relativos à forma e à harmonia da música não chamaram tanto a atenção dos alunos salvo algumas perguntas feitas por eles. Mas o uso recorrente dos nomes das notas foi importante para todo e em especial, para o Pedro:

Pedro: Eu fazia de violão só que ela, o problema é que a professora, ela não ensinava as notas, ela não ensinava o que fazer, era só que era para tocar a música e não falava qual era a nota que era para a gente tocar. Ela só falava faz assim nessa parte da música...

Professor: Tá, ela dava uma coordenada, assim ela falava para vocês fazer um movimento mas ela não ensinava o que era esse movimento. E no caso aqui você sente que isso foi diferente?

Pedro: (sim com a cabeça)

Professor: E foi diferente quanto? Foi diferente por causa dessas aulas que a Fernanda e eu fizemos aqui ou sempre?

Pedro: Por causa, sempre. Porque quando fazia as notas aí o senhor falava, qual era essa nota, qual era a outra. Só que a minha professora de violão, ela não falava qual era a nota que tocava.

Por conta dessa oferta de informações a respeito dos diferentes instrumentos para todos é que os alunos tiveram a curiosidade de saber porque cada instrumento da aula era transpositor:

Giuliana: Todos os saxofones usam clave de sol?

Professor: Todos os saxofones usam clave de sol.

Lúcia: Na flauta não, né?

Professor: É clave de sol, a única questão é que o saxofone está em Mib e a flauta tá em Dó.

Lúcia: Hoje na escola, foi uma mulher tocar flauta. Ela falou que tem flauta em...

Professor: em sol...

Lúcia: Em sol, em fá...

Pedro: Em Mi bemol?

Professor: É, eu conheço a flauta em sol.

Pedro: Então por exemplo, o sax é em Mi bemol. Se eu fizer nele dó?

Professor: Dó nesse saxofone em mi bemol?

Pedro: É... Aí tem a flauta de dó. Aí pode se fazer as mesmas notas o mesmo tipo de som?

Então, é possível que em um certo sentido, as práticas informais de ensino e aprendizagem contribuam em muito com a aprendizagem da teoria musical, pois os educadores sempre podem optar pelo vocabulário técnico musical ao se referirem aos acontecimentos musicais sobre os quais querem chamar atenção.

6 Conclusão

As práticas musicais com a utilização da escrita e leitura de partituras resultam de um processo, inicialmente comandado pela Igreja católica, que se desenvolveu nos últimos séculos quando as práticas orais foram abandonadas em favor da notação. Não há dúvida que os aprimoramentos técnicos possibilitam a leitura à primeira vista mas, por outro é preciso relembrar que muito do que era regional, muito do que era transmitido oralmente, e que se transformava um pouco a cada geração pode ter se perdido com o controle estético que a notação permitiu à Igreja exercer. Os novos recursos de notação musical podem ser vistos como reflexos da emergência do pensamento moderno ocidental. O caminho que a música tomou teve seu ápice no século XIX, sendo que o sistema de ensino dos conservatórios é o modo mais disseminado e que perdura até os dias de hoje na educação musical formal das instituições do Brasil, em especial nas aulas de instrumentos. É só a partir da segunda metade do século XX que os métodos de educação musical, em especial os chamados, ativos procuram reequilibrar o processo de transmissão incorporando conceitos da música contemporânea erudita e da música popular em busca da oralidade e da subjetividade que quase se perderam. Mais recentemente um grande volume de pesquisas foi desenvolvido propondo novas metodologias ou abordagens pedagógicas para o ensino de música com práticas informais ou "não tradicionais" que remetem às maneiras que muitos músicos de comunidades tradicionais, do *jazz* ou da música *pop* aprendem. Além desses, também remetem à aquisição das habilidades da fala e do andar. No entanto, persiste ainda uma brecha grande entre as metodologias propostas e a forma como se ensina a tocar um instrumento.

Os trabalhos de Green (2008), Priest (1989), Criss (2008), Braga (2005), Barret (1996) entre outros defendem essas práticas, que aqui agrupamos como informais também, como as mais adequadas para a iniciação ao instrumento pois além de permitirem um desenvolvimento mais pleno do aluno, tornam a aula mais prazerosa. O conjunto de propostas pedagógicas que foi proposto por esses autores é que talvez possa corresponder de forma mais musical às concepções de Paulo Freire sobre pedagogia da autonomia e como a prática da liberdade. Embora o educador tenha formulado suas ideias a partir de um ponto de vista ético e filosófico e os autores citados acima tenham formulado suas propostas a partir da observação empírica e do que acontece na vida real dos músicos de variados ambientes culturais, os pontos de vista se complementam de forma que no resultado das aulas a autonomia é um meio

e não somente a finalidade. Durante o experimento realizado, os alunos trabalharam sua musicalidade de forma a estar com a música, ou seja, críticos em relação a ela. Isso ocorreu pois os saberes bem como o repertório são transmitidos diretamente ou inventados por eles sem intermediações da partitura ou da teoria musical que são abordadas em um segundo momento exatamente para permitirem essa reflexão sobre o que foi vivenciado. Se fosse o contrário a música seria coberta de uma aura de imutabilidade, de objeto acabado, uma meta idêntica para todos os que se aventuram nela como um esporte olímpico. Esta pedagogia da autonomia da música propõe uma forma de ensinar e aprender na qual o aluno exerce sua autonomia e as metas são decididas pelos alunos em comunhão com o professor. Além disso, com grande diferencial de que, uma vez estabelecida a meta, os alunos é que dirigem o passo e os caminhos para seu aprendizado. O professor continua importante para eles, para auxiliá-los quando preciso, mas não deve interrompê-los nos processos particulares em que eles eventualmente estão envolvidos.

Figura 17: Curso com autonomia e sem autonomia. Acima estão enfileiradas as atividades de um curso com práticas informais em que o professor precisa ensinar os alunos somente se necessário. Abaixo, um curso tradicional onde há muitos estágios em que o professor é necessário antes que o aluno comece a tocar efetivamente.

Este trabalho seguiu em linhas gerais a proposta metodológicas de Green (2008) no curso de iniciação aos instrumentos de sopro do Projeto Guri e incorporou também as contribuições dos demais autores, principalmente de Priest (1989) e Braga (2005). A proposta teve que ser adaptada pois a realidade nas salas de aula de escolas normais na

Inglaterra é diferente da do Guri, não tanto pelos recursos disponíveis mas pela natureza do curso das diferenças do perfil dos alunos que ele atrai. A classe de Green era de alunos com aproximadamente a mesma idade, com uma bagagem intelectual semelhante e laços de amizade anteriores, na medida em que frequentavam a mesma escola. O curso era uma disciplina regular da escola e o interesse, como não podia deixar de ser em se tratando de jovens ingleses, era o *rock n'roll* e o *pop*. Já no projeto Guri os alunos pertenciam a uma faixa de idade entre nove e dezesseis anos, que vêm para o curso espontaneamente, ou trazidos pelos pais. Em geral estes alunos não se conhecem previamente. A bagagem musical e intelectual também tende a ser muito diversa entre eles. O ingresso no curso pode ocorrer até mais de um mês após o início das aulas e a presença não é obrigatória. Assim, enquanto Green lidou com uma classe mais homogênea, também tinha que enfrentar a questão da motivação muito observada nestes cursos: os alunos gostam mais de escutar do que aprender música. No Guri, ao contrário, os alunos são motivados, mas a classe é muito mais heterogênea e o professor tem ainda que lidar com entradas tardias no curso, o que aprofunda as diferenças no desenvolvimento musical dos alunos.

As implicações práticas de tais diferenças, conforme apontado anteriormente, foram muitas. O repertório que os alunos quiseram abordar, se por um lado de grande exposição midiática, era sinfônico e bastante complexo tecnicamente. Além disso, a maturidade musical dos alunos permitiu a eles realizarem algumas escolhas com mais sabedoria como, por exemplo, quando trocaram a música que iam trabalhar. Além disso, havia uma vontade muito mais latente entre alguns alunos, mas não em todos, de aprender a ler. Por último, a escolha deles por esses instrumentos implicou também em uma necessidade de aporte técnico e pedagógico maior do professor para que os alunos pudessem aprender a tocar estes instrumentos.

O semestre letivo do que o estudo abrangeu teve suas aulas divididas em três ciclos: Conhecendo o instrumento; Cópia da gravação (corresponde ao primeiro estágio de Green mas que acabou adquirindo elementos dos outros estágios, em especial o 6) e Conscientização. Ao todo foram dadas dezenove aulas, sendo que a última foi a apresentação. O curso contou com quinze alunos, sendo que três abandonaram o curso após algumas aulas e entre os demais apenas um teve frequência abaixo de 50%. Entre os alunos que acompanharam o curso até o fim, cinco entraram tardiamente, como se pode ver na Tabela 1. Ela ilustra bem a heterogeneidade da turma e a diferença de idade e de bagagem musical prévia dos alunos. A música escolhida foi a trilha sonora do filme Piratas do Caribe.

Em termos de aprendizado, ou seja tocar a melodia escolhida enquanto um sucesso relativo às possibilidades de cada um²⁵, dos dez alunos que permaneceram no curso apenas dois ficaram abaixo da expectativa do professor, sendo que três a superaram. Estes, no entanto, tinham alguma bagagem musical prévia, o que também é o caso de uma das alunas que ficou abaixo da expectativa. Esta situação ilustra bem que o conhecimento prévio nem sempre é útil, pois esses alunos, muitas vezes, pressionavam a si mesmos com suas concepções musicais, evidenciadas nas suas falas, que mostravam-se doutrinadas pela obrigação de tocar corretamente. Isso prejudicou o desempenho em diferentes graus de aluno para aluno. Por outro lado nenhum aluno sem conhecimentos prévios ficou entre os com desempenho acima do esperado.

A natureza do repertório, o maior número de alunos com bagagem prévia do que no experimento de Green (2008) aliada à falta de laços anteriores entre os alunos da classe, salvo a exceção de duas amigas, provavelmente atrapalharam a criação de um ambiente de maior cooperação entre os alunos. Ao mesmo tempo, a gravação poderia desempenhar um papel importante para criar esse ambiente caso contivesse faixas com a melodia tocada em velocidade reduzida e nos timbres dos instrumentos. A gravação também poderia promover essa união se apresentasse o repertório de uma forma mais camerística, por exemplo, com um arranjo a duas vozes. Uma vez criado um ambiente assim, o sucesso de cada um dos membros da classe passa a interessar mais ao grupo o que estenderia a mais alunos o sucesso em dominar a música (SLAVIN, 1995 apud GREEN, 2008)²⁶.

A complexidade do material sonoro abordado instrumentalmente no curso é maior do que a abordada pelos métodos escritos para cursos de abordagem tradicionalista. Esse argumento ilustra-se melhor com a imagem das partituras do que foi tocado por eles, como mostram as figura 6 e 12, comparadas com as partituras de exercícios que eles estariam estudando em um método passo-a-passo como o Da Capo, que está disponível no pólo em que foi realizada a pesquisa. Embora a maioria dos alunos só tenha tocado o ritmo da melodia da Pantera cor-de-rosa, ainda assim, a atividade tem uma complexidade sonora maior do que a dos métodos escritos tradicionais.

²⁵ Para um aluno muito novo, acompanhar o ritmo da melodia em uma nota apenas seria considerado um sucesso dentro do esperado. Para um aluno de clarinete, sustentar a melodia até um ponto em que a dificuldade é muito maior, também coloca-o dentro da expectativa.

²⁶ SLAVIN, R. R. Cooperative Learning: Theory, Research and Practice. 2nd Ed. Boston: Allyn and Bacon, 1995, 194 p.

1 - EXERCÍCIO

2 - EXERCÍCIO

3 - EXERCÍCIO

4 - EXERCÍCIO

5 - EXERCÍCIO

DA CAPO - Clarinete

Figura 18: Método Tradicional – 1^{as} lições. Extraído do livro de clarinete do método Da Capo.

19 - QUE BELOS CASTELOS
Decorar a melodia

Que be-los cas-te-los! Má-ta, ti-ra, ti-ra-rou! Que os nos-sos são mais be-los! Má-ta, ti-ra, ri-ra-rou!

Figura 19: Método Tradicional – lição 19. Extraída do livro de clarinete do método Da Capo.

Por essa complexidade maior, aquele aluno que tocou com correção a melodia teve um aproveitamento excelente nesta atividade enquanto que aquele que apenas tocou parte dela ou, ainda, somente a rítmica, também foi bem. A pedagogia das práticas informais contribuiu para receber bem os alunos em suas diferenças. Qualquer sensação de fracasso por parte do professor ou dos alunos ficam amenizadas pelo fato de a música estudada pertencer ao repertório da "vida real" e não dos métodos, algo que Green (2008) também aponta como

essencial para que um curso de música não frustrasse seus alunos. A recompensa do sucesso também é potencializada pelo mesmo motivo, e não foram poucos os sucessos.

Outra questão importante na proposta do curso é a da improvisação. Aparentemente há uma correlação entre esta atividade e tocar a melodia. O único critério para a avaliação nas improvisações que foi objetivamente observado pelo professor pesquisador foi a pró-atividade dos alunos, ou seja, se eles fazem seus instrumentos "funcionar" durante bastante tempo durante as atividades com essa finalidade ou, até, em momentos de descontração. As duas alunas que ficaram abaixo das expectativas do professor nesta última foram consideradas, como consta no diário de campo, como mais "passivas", pois se empenharam menos em explorar seus instrumentos ou improvisar em relação aos demais alunos. Pode ser que elas estivessem aprendendo pela observação dos colegas mas pode ser que elas apenas estivessem desinteressadas ou levadas a esse estado de desinteresse pelo ambiente. Os demais alunos aproveitaram bastante esta atividade em termos de desenvolvimento sensório-motor, da habilidade de tirar melodias de ouvido e testar o instrumento.

Esta avaliação dos resultados dos alunos suscita alguns comentários sobre a capacidade do curso em acolher as diferenças. O fato de o sucesso dos alunos que demonstraram facilidade e os que demonstraram menos, mostra que um curso menos estruturado é bastante adequado para o formato do Guri que, além de lidar com as diferenças que são normais, aceita alunos tardiamente. No trabalho de Green (2008) esta situação não deve ter ocorrido pois não é discutida. Provavelmente também não ocorrerá nos cursos de música no ensino fundamental do Brasil quando a lei 11769 sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica estiver em pleno vigor. Nos cursos livres e extra-curriculares esta "elasticidade" é muito importante.

Como as aulas respeitam o ritmo de cada aluno os que entram mais tarde têm mais oportunidades de se desenvolverem sem ficarem isolados ou perdidos ou até de obrigarem o professor a ter de reiniciar o curso a cada novo ingresso. O currículo do curso, que coloca a leitura em um segundo momento, revelou-se uma boa opção pois dá ao iniciante a possibilidade de vivências musicais em período pré-notação defendido por Ramos e Marino (2003) e Swanwick (1996). Além disso, os alunos encontram-se bem preparados para iniciarem a leitura de partituras em breve, dado o bom entendimento que demonstraram ter adquirido acerca do funcionamento da notação musical tradicional.

O curso, por outro lado, não lidou tão bem com o problema das diferenças de idade, que também é típico de cursos livres como os do Guri. Os alunos mais velhos aproveitaram muito mais e acabaram exercendo um certo domínio na escolha do repertório e nas aulas de

uma maneira geral. Se, por um lado, eles podem ajudar no desenrolar do processo, pois podem chegar ao ponto de servir de exemplos para os demais, por outro, podem relacionarem-se muito mais entre si deixando os mais novos isolados. É possível que os alunos mais jovens necessitem de mais acolhimento por parte do professor no sentido de que este deva estabelecer um maior número de metas, porém mais acessíveis, ao longo de um mesmo trajeto que os mais velhos fariam com relativa autonomia.

Referências Bibliográficas²⁷:

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**, Brasília: Líber Livro, 2005. 68 p.

BARRET, M. Music education and the natural learning model. In: SPRUCE, G. **Teaching Music**. London: Routledge, 1996. Cap 4, p. 63-73.

BARBOSA, J. **Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda**, Jundiaí: Keyboard, 2004. 31 p.

BRAGA, R. G. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições a escola formal. **Revista da ABEM**, Londrina, n.12, p. 99-109, 2005.

BRITO, M. T. A. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**, São Paulo: Peirópolis, 2001. 192 p.

BRITO, M. T. A. **Por uma educação musical do pensamento. Novas Estratégias de comunicação**. 2007. 297f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CRISS, E. The natural learning process. **Music Educators Journal**, Thousand Oaks, v.95, n.2, p. 42-46. 2008

DELZELL, J.; ROHWER, D.; BALLARD, D. Effects of Melodic Pattern Difficulty and Performance Experience on Ability to Play by Ear. **Journal of Research in Music Education**, Thousand Oaks ,V. 47, N. P. 53-63, 1999.

DUARTE, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. São Paulo: Criar, 2004. 226 p.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan 119-161, 1986.

FELDMAN, E.; Contzuis, A. **Instrumental music education: teaching with the musical and practical in harmony**. New York: Routledge, 2011. 416 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 150 p.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or 'Practices vs formal and informal ways of learning. **British Journal of Music Education**, Cambridge v. 23, n. 2, p. 135-145, 2006.

²⁷ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

GAINZA, V. H. **La improvisacion musical**. 1ª ed. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007. 70 p.

GREEN, L. **How Popular Musicians Learn**. Aldershot: Ashgate, 2002. 238 p.

_____. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Aldershot: Ashgate, 2008.

_____. Popular music education in and for itself, and for "other" music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, London, v. 24, n. 2, p. 101-118, 2006.

GROUT, D.; PALISCA, C. **História da música ocidental**. 4ª Ed. Lisboa: Gradiva, 2007, 760 p.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. 103 p.

JEFFERY, P. **Re-envisioning past musical cultures: ethnomusicology in the study of gregorian chant**. Chicago: The University of Chicago Press. 1995. 222 p.

JOHANSSON, K. G. What chord was that? A study of strategies among ear players in rock music. **Research Studies in Music Education**, London, v. 232, n. 1, p. 94-101, 2004.

KANDLER, M. A. Os Processos de Musicalização dos Instrumentistas de Sopro nas Bandas Musicais do Meio Oeste Catarinense - Dados Iniciais da Pesquisa. In: SIMPOM, 1. 2010. Rio de Janeiro: **Pesquisa em música, novas conquistas e novos rumos**. Rio de Janeiro: 2010. p. 292-301.

_____. A Iniciação Musical Através do Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopros: Relato de uma experiência. In: Congresso Musical da Associação Brasileira de Educação Musical, 18, 2009, Londrina. **Ensino de Música nas Escolas: Compromisso e Possibilidades**. 2009. p. 719-724.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200 p.

LILLIESTAM, L. On playing by ear. **Popular Music**, Cambridge, v. 15, n. 2, p. 195-216, 1996.

LUCE, J. R. Sight reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students. **Journal of Research in Music Education**, Thousand Oaks: v. 13, n. 2, p. 101-109, 1965.

MACLEOD, R. A comparison of instructional Strategies used by experienced band and orchestra teachers when teaching a first-year class an unfamiliar music excerpt. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, Urbana Champaign, n. 185, p. 49 -61, 2010

MERRIAM, A. P. **Anthropology of Music**, Evanston: Northwestern University Press. 1964. 376 p.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia: as respostas do grande psicólogo aos problemas do ensino*, 9ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças, **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

PRIEST, P. Playing by ear: its nature and application to instrumental learning. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 6, n. 2, p. 173-191, 1989.

RAMOS, A. C.; MARINO, G. Iniciação à leitura musical no piano. **Revista da ABEM**, Jundiaí, n. 9 ,2003.

SANDRONI, C. Identidade e diversidade na educação musical. In: JORDÃO, G. et al. (Ed) **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 132 -133.

SCHENK, R. Above all, learning an instrument must be fun! **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 6, n.1, p. 3-37, 1989.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed) **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, cap 17. 1210 p.

SWANWICK, K. Instrumental Teaching as Music Teaching. In: SPRUCE, G. **Teaching Music**. Londres: Routledge, 1996. Cap. 21, p. 233-250.

VILELA, I. Música Popular nas escolas. Identidade e diversidade na educação musical. In: JORDÃO, G. Et al. (Ed). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 132 -133.

WILLE, R. B. Musical Formal, Não Formal ou Informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Jundiaí. n. 13, p. 39-48, 2005.

YIN, R. **Estudo de caso planejamento e método**, Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p.

Apêndices

Apêndice A - Solicitação de Autorização de Pesquisa

Apêndice B - Termo de consentimento de pesquisa livre e esclarecido

Apêndice C - Comunicado aos Pais e Responsáveis

Apêndice D - Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice A

Solicitação de Autorização de Pesquisa

À direção pedagógica do GURI.
Supervisora Pedagógica

Cara Supervisora,

Eu, Luis Santiago Malaga Leme, Número USP 5146141, mestrando no programa de pós-graduação em música do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, orientado pela Professora Doutora Maria Teresa Alencar de Brito, venho por meio desta **solicitar autorização para realizar um trabalho de campo em um dos pólos do Projeto Guri e filmar aulas de música.**

As aulas que interessam à pesquisa são as ministradas por mim e terão lugar no pólo CEU Parque São Carlos durante o primeiro semestre letivo de 2012. As imagens coletadas, bem como os registros escritos serão utilizados de forma a embasar a pesquisa de mestrado, que tem como objeto a recepção dos alunos de uma classe de instrumentos de sopro a um curso formulado segundo as práticas informais de ensino e aprendizagem. As gravações audiovisuais serão utilizadas somente com fins científicos e didáticos (apresentação em congressos ou palestras acadêmicas).

Convêm informar que todos os pais ou responsáveis pelos alunos envolvidos na pesquisa foram informados das gravações e deles obtive a autorização para o uso das imagens. As identidades reais dos alunos serão protegidas e os pais foram informados de que poderão, caso solicitem, ter acesso ou vetar trechos das filmagens nos seis meses que se sucedem ao término da pesquisa. Além disso a pesquisa atende a todas as disposições legais do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, do Conselho Nacional de Saúde, sobre a pesquisa com seres humanos (Resolução 196/96 e 251/97 do CNS).

Para qualquer informação adicional, coloco-me à disposição da equipe pedagógica da escola, dos professores e dos pais dos alunos participantes.

Agradeço a disponibilidade da equipe pedagógica,

Luis Santiago Malaga Leme

luis.leme@gurisantamarcelina.org.br
(11) 92720639

Apêndice B

Termo de consentimento de pesquisa livre e esclarecido

Declaro ter sido informada sobre a realização da pesquisa de mestrado de Luis Santiago Malaga Leme, mestrando pela Universidade de São Paulo, junto à uma turma de Madeiras do pólo CEU Parque São Carlos.

Estou ciente de que o pesquisador gravará imagens em vídeo durante as aulas bem como durante as entrevistas com os alunos que realizará durante o primeiro semestre de 2012.

O pesquisador tem portanto autorização para atuar dentro do pólo CEU Parque São Carlos concedida pela direção pedagógica do GURI.

Supervisora Pedagógica GURI

Apêndice C

COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezados Pais

Estou entrando em contato com os senhores para manifestar o interesse em realizar minha pesquisa de mestrado na aula de música que seu filho frequenta em nossa instituição. O trabalho está sendo orientado pela profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo - USP. O tema da pesquisa são **as práticas informais de ensino e aprendizagem com o objetivo de investigar como tal abordagem do aprendizado musical interfere na forma como os alunos se relacionam com a música e com seus instrumentos**. O trabalho de campo da pesquisa envolve observações das aulas de música, filmagens em vídeo das aulas e entrevistas.

Tendo em vista a realização deste trabalho, venho solicitar a sua autorização para filmar as aulas de música da turma da qual seu filho(a) participa e também para permitir que o(a) seu filho(a) participe de pelo menos uma entrevista coletiva com os colegas, no período de 01 de fevereiro até 30 de Junho.

A finalidade das filmagens das aulas e das entrevistas é apenas ilustrar a discussão pedagógica necessária na minha pesquisa. As imagens serão utilizadas apenas na academia ou seja, na universidade, em congressos ou palestras onde esta discussão acontece. No caso das entrevistas, as perguntas versam sobre a vivência musical das crianças dentro do curso e como elas compreendem as atividades com instrumento em sala de aula.

Depois de finalizadas as observações das aulas, as filmagens estarão disponíveis aos pais ou responsáveis pelo período de seis meses, garantido-lhes o direito de solicitar o corte de algum trecho das imagens para uso na pesquisa. O anonimato dos depoimentos das crianças será garantido através do uso de pseudônimos. Um resumo do projeto de pesquisa contendo informações mais detalhadas sobre a sua realização está disponível com a direção pedagógica da escola. Se houver necessidade de qualquer esclarecimento adicional, coloco-me à disposição nos contatos abaixo. Gostaria de contar com sua ajuda e peço que a autorização em anexo (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) seja assinada e entregue pelo seu filho(a) ao professor de música o mais breve possível. Muito obrigado.

Luis Santiago Malaga Leme
Professor de música do Guri e mestrando em música no CMU-USP

Fone: (11) 92720639| E-mail luis.malaga@gmail.com

Apendice D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Fui informado sobre a pesquisa “Práticas informais no ensino coletivo de sopros”, desenvolvida como projeto de mestrado de Luis Santiago Malaga Leme, sob orientação da prof^a. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, pelo Programa de Pós-Graduação em Música USP e plenamente esclarecido que este é um trabalho de cunho acadêmico que tem como objetivo investigar como tal abordagem do aprendizado musical interfere na forma como os alunos se relacionam com a música e com seus instrumentos. O trabalho de campo será realizado na aula de música da turma de meu filho(a), pelo(a) qual assino o presente termo de consentimento.

Fui informado também que a coleta de dados para a pesquisa envolve a realização de filmagens das aulas de música da qual meu filho(a) participa e entrevista coletiva com colegas, a ser realizada na escola. As filmagens terão fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a privacidade e a confidência das informações, sendo utilizados pseudônimos para garantir o anonimato das crianças. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento. Embora aceite participar nesta pesquisa, sei que poderei desistir a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar tal decisão ao pesquisador, cujo contato me foi fornecido. Fui esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Autorizo meu filho/a _____, aluno/a da instituição _____, a participar da pesquisa de mestrado intitulada “A iniciação ao instrumento com práticas informais de ensino e aprendizagem”, o que inclui filmagens das aulas de música e participação em entrevista.

São Paulo, 23 de fevereiro de 2012.

Assinatura do Responsável (de acordo)

Nome do responsável: _____
RG: _____