

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**AS VIVÊNCIAS MUSICAIS FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS DOS
ADOLESCENTES**
Três estudos de caso

por

Regiana Blank Wille

Porto Alegre

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**AS VIVÊNCIAS MUSICAIS FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS DOS
ADOLESCENTES**

Três estudos de caso

por

Regiana Blank Wille

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção de título de Mestre em Música, área de
concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liane Hentschke

Porto Alegre

2003

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de amor e de vida.

À professora Dr^a. Liane Hentschke, por sua dedicação, competência profissional e por tudo que aprendi nestes dois anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado da UFRGS.

Ao Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas em especial à Diretora professora Dr^a. Anaizi Cruz do Espírito Santo.

Aos professores e funcionários do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Pelotas.

À professora Sonia André Cava de Oliveira, por acreditar em minha capacidade, pelo estímulo e pelo apoio.

Aos colegas da turma de mestrado, em especial Cristina Cereser e Daniela Dotto, pelo diálogo, pelas conquistas e o carinho compartilhado ao longo desses dois anos.

Aos colegas Regina dos Santos, Rosane Araújo e Ruy Henderson, pelos questionamentos e sugestões, quando da pré-defesa.

Aos meus pais pelo despojamento, deixando seus sonhos para que realizássemos os nossos.

Ao Coral Infantil e Juvenil Cantar-te, por compreenderem minhas ausências.

Aos amigos Simone e Dagoberto (Xiru), pela amizade e acolhida em Porto Alegre.

À Helô, pelo carinho e pela disposição.

À Gláucia, Simoni e Marinês pelas palavras de apoio e carinho.

À Cibele, por estar sempre disposta a dialogar e revisar o trabalho.

Ao Gugu, que mesmo sendo tão pequeno, inspira e alegra.

Aos amigos e à família, pelo apoio e orações.

Ao Cris pelo amor incondicional, por compartilhar alegrias e tristezas, por ser tão especial e um presente de Deus em minha vida.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	1
1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	7
1.1 Educação Musical: transitando entre o formal e o informal	7
1.2 Educação formal, não-formal e informal	18
1.2.1 Educação: ampliando o conceito	18
1.2.2 Algumas definições sobre educação formal, não-formal e informal	20
1.2.3 O caráter “mais aberto” da educação não-formal	27
1.2.4 Adequando os conceitos	33
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	38
2.1 Estudos multicaseos	38
2.2 A abordagem qualitativa	40
2.3 Técnicas de pesquisa	42
2.3.1 Observação	43
2.3.2 Entrevista	45
2.4 Seleção dos adolescentes	46
2.5 Síntese dos procedimentos de coleta de dados	47
2.6 Procedimentos de análise dos dados	49
3 A PRÁTICA MUSICAL DE AMANDA: ESTUDO DE CASO Nº 1	53
3.1 Processos de ensino e aprendizagem musical formal	53

3.1.1 A aula de música: “era mais teoria do que prática”	56
3.1.2 Experiência e vivência musical: “no último bimestre é que a gente cantou”	58
3.2 Processos de ensino e aprendizagem não-formal e informal	60
3.2.1 A banda: “eu toquei, aí me convidaram”	61
3.2.2 O ensaio: “no ensaio cada um aprende, porque a gente vai tocando e vai tocando”	62
3.2.3 Experiência e vivência musical: “tendo o grupo eu acho que é uma forma de comunicação, de ter mais amigos”	65
4 A PRÁTICA MUSICAL DE RAFAEL: ESTUDO DE CASO Nº 2	74
4.1 Processos de ensino e aprendizagem musical formal	74
4.1.1 A aula de música: “para mim, o professor ensinava para nós o estilo que ele gostava”	77
4.1.2 Experiência e vivência musical: “só viu Tieta, tocava Tieta, cantava Tieta”	80
4.2 Processos de ensino e aprendizagem não-formal e informal	82
4.2.1 A banda: “aí todo mundo foi se encontrando e todo mundo tem o mesmo gosto, mesmo estilo de música”	83
4.2.2 O ensaio: “procura dar uma apressada no repertório, acertar o que está errado”	84
4.2.3 Experiência e vivência musical: “a gente aprende um monte, aprende cultura, aprende tudo na música”	87
5 A PRÁTICA MUSICAL DE RODRIGO: ESTUDO DE CASO Nº 3	91
5.1 Processos de ensino e aprendizagem musical formal	91
5.1.1 A aula de música: “sei lá, era para dar uma relaxada, sentar e conversar”	95
5.1.2 Experiência e vivência musical: “a gente tocava, se juntava eu, o professor e mais dois alunos que tocavam”	97
5.2 Processos de ensino e aprendizagem não-formal e informal	99
5.2.1 A banda: “antigamente eu tocava por diversão, agora eu toco por diversão e para ganhar algum dinheiro”	100
5.2.2 O ensaio: “é direcionado para uma certa festa”	100
5.2.3 Experiência e vivência musical: “eu gosto de tocar, não sinto uma responsabilidade imensa”	102
6 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS	108

6.1 Os processos de ensino e aprendizagem musicais formais, não-formais e informais: compartilhando vivências e saberes	108
6.1.1 Os processos formais de ensino e aprendizagem musical	109
6.1.2 Os processos não-formais de ensino e aprendizagem musical: a dimensão não escolar	115
6.1.3 Os processos informais de ensino e aprendizagem musical	120
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	132
ANEXO A: Roteiro das entrevistas com os adolescentes	133
ANEXO B: Roteiro da entrevista com o professor	137
ANEXO C: Exemplo do sistema de análise	138
ANEXO D: Fotos das atividades não-formais dos adolescentes	139

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se manifestam nas experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola.

No primeiro capítulo são revistos os estudos realizados por autores da área de Educação Musical, abordando as questões referentes ao ensino e aprendizagem musical dentro e fora da escola. Posteriormente são apresentadas as idéias e discussões realizadas por autores da Educação, bem como as perspectivas que orientam esta pesquisa. Neste capítulo, ainda, é definida a utilização dos termos formal, não-formal e informal no contexto desta pesquisa, partindo da perspectiva de Libâneo (2000).

O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. São discutidos os eixos metodológicos que conduziram esta investigação, procedimentos, coleta e análise de dados. Foram realizados três estudos de caso com adolescentes expostos ao ensino formal de música, e que possuíam experiências musicais em bandas. Os dados foram coletados através de duas entrevistas semi-estruturadas e três observações dos ensaios das bandas, sendo uma dessas gravada em vídeo.

Foram realizadas também três observações das aulas de música na escola e uma entrevista com o professor.

Nos capítulos três, quatro e cinco os estudos de caso são apresentados individualmente. No capítulo seis, os três casos são revistos numa análise transversal, sendo identificados aspectos comuns e específicos, à luz das perspectivas teóricas que orientam esta pesquisa.

Na conclusão são discutidas as contribuições desta pesquisa para a área de Educação Musical. São consideradas também as questões relevantes deste trabalho para a prática pedagógica dos professores de música, bem como sugestões para futuras pesquisas.

ABSTRACT

The present research aimed at investigating how the formal teaching-learning music processes are expressed in non-formal and informal teenage experiences outside the school.

In the first chapter, studies performed by authors in the Music Education field considered issues related to music teaching and learning in and out of the school. Later, ideas and discussions from authors of the educational field were presented, as well as perspectives that guide this research paper. Still in this chapter, the use of terms such as formal, non-formal and informal, in the context of this research, was defined, based on LIBÂNEO'S (2000) view.

The second chapter describes the methodology adopted for the development of this study. Methodological foundations that conducted this experiment, procedures, data gathering and analysis were discussed. Three case studies with adolescents exposed to the formal study of music, who were also band-players, were presented through a qualitative approach. For each case, two semi-structured interview sessions were held and band rehearsals attended, one of the latter being

recorded on video. Three observations were also conducted within the music classes in the school, as well as one interview with the teacher.

In chapters three, four and five, case studies were presented individually. In chapter six, the three cases were revised by transversal analysis; specific aspects and aspects common to all three cases were identified in accordance with theoretical views that guide this research.

To conclude, the contributions of this research in the Music Education field were discussed. In addition, relevant aspects of this work in pedagogic practice of music teachers, as well as suggestions for future research, were considered.

INTRODUÇÃO

A educação musical brasileira tem enfrentado vários desafios, sendo um deles o de lidar com a diversidade de vivências musicais não escolares. São persistentes os problemas que dizem respeito à falta de relacionamento e até mesmo de conhecimento sobre os processos que ocorrem em diferentes contextos socioculturais. Há, de um lado, uma diversidade de vivências musicais não escolares propiciadas pela sociedade atual e, de outro lado, práticas arraigadas de ensino e aprendizagem escolar de música. Mas alguns processos de articulação entre as estruturas formais e informais já estão sendo realizados através do desenvolvimento de pesquisas, grupos de pessoas e organizações não governamentais. Nesse processo de transição e articulação, a educação musical poderá ser ampliada, desenvolvendo ações e estruturas pedagógicas mais condizentes com a realidade brasileira (ARROYO, 2000; OLIVEIRA, 2000).

O projeto de pesquisa de Hentschke, Souza, Bozzetto e Cunha (2000), que abordou as articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares através de um estudo multicasos na cidade Porto Alegre, motivou meu interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não escolares dos adolescentes. Como sou professora da Universidade Federal de Pelotas, optei em realizar um levantamento em algumas escolas desta cidade, o que me possibilitou

conhecer melhor a realidade em que trabalho. Houve então a oportunidade de conhecer uma escola da rede pública que oferecia música no currículo do primeiro ano do ensino médio. Os alunos que cursavam o primeiro ano do ensino médio possuíam atividades musicais fora da escola, em bandas de diferentes gêneros musicais, o que possibilitou a delimitação da questão de pesquisa.

Dessa forma o objetivo desta pesquisa foi investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Possibilitando, assim, ouvir os sujeitos diretamente envolvidos, nesse caso os alunos adolescentes. Ao buscar as vivências musicais dos adolescentes fora da escola, foi possível conhecê-los melhor enquanto sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola, neste caso a atividade musical.

A partir da definição da questão de pesquisa, iniciei uma revisão dos trabalhos na área de educação musical que já contemplam essas vivências realizadas em outros ambientes não institucionais (CAMPBELL, 1995; CORRÊA, 2000; GOMES, 1998; GREEN, 2001; HENTSCHE; SOUZA; BOZZETTO; CUNHA, 2000; MÜLLER, 2000; PRASS, 1998; RABAIOLI, 2001). Podemos perceber o interesse desses trabalhos em conhecer e considerar o ensino e a aprendizagem não somente restritos ao ambiente escolar, mas também ao que ocorre fora dele.

A pesquisa de Prass (1998) teve como proposta “desvelar a etnopedagogia de ensino e aprendizagem musical de uma bateria de samba, através do convívio prolongado com os atores sociais da Bambas da Orgia, uma das escolas tradicionais de Porto Alegre”. O estudo procurou “compreender os processos de ensino e aprendizagem, através dos quais este grupo cultural se organiza para transmitir, transformar e ressignificar suas crenças e valores associados ao fazer musical”

(PRASS, 1998, f. 7). Müller (2000) em seu trabalho verificou que os meninos e meninas de rua aprendem música de outras maneiras, em outros contextos. Para a autora uma das questões mais importantes foi “[...] a possibilidade de discutir a música integrando a construção e a convivência com outros saberes que faziam sentido para as crianças e adolescentes em situação de rua, [...] embora a música não constasse na grade curricular, a vida musical era imensa naquele espaço escolar” (MÜLLER, 2000, f. 3). O desenvolvimento seja corporal ou instrumental, surgia como consequência da prazerosa e espontânea vivência dos alunos (ibid).

Para os adolescentes, especialmente, a música é parte integrante das suas vidas, é através dela que eles também se comunicam. A música pressupõe o estar junto com os amigos, a realização de festas e encontros. Ao realizar um estudo com cinco adolescentes, na faixa etária de quinze e dezesseis anos, Corrêa (2000, f. 2) procurou compreender como estes adolescentes aprendem violão, quais os processos de auto aprendizagem deste instrumento, bem como as “experiências e vivências musicais concretas de jovens fora do ambiente escolar”.

Embora utilizando um enfoque diferente, o estudo de Rabaioli (2002) procurou compreender também as atividades musicais extra-escolares, investigando como elas se caracterizam entre adolescentes de 15 e 17 anos que freqüentam escolas de ensino médio de Londrina. Os objetivos do trabalho foram identificar os locais da cidade onde os adolescentes desenvolvem as atividades musicais, os meios materiais utilizados por eles, a identificação das modalidades coletivas e individuais utilizadas para concretizar essas atividades e também as características das atividades musicais desenvolvidas pelos adolescentes pertencentes a diferentes níveis socioeconômicos.

Os temas que tratam do ensino de música em outros ambientes que não o escolar também são o centro de investigações de autores como Campbell (1995), que realizou uma pesquisa com adolescentes e suas bandas de *rock*, analisando os comportamentos de aprendizagem, observando suas avaliações, bem como discutindo seus interesses e necessidades. Os adolescentes tinham contato formal com música, mas formaram uma banda porque resolveram aprender música sozinhos. Durante os ensaios foi possível perceber os processos de aprendizagem, os procedimentos que eles utilizavam para aprender e transmitir seus conhecimentos musicais.

Em seu livro, Green (2001) faz um relato da pesquisa realizada com quinze músicos profissionais, residentes nos arredores de Londres. O objetivo foi investigar as práticas de aprendizagem informais desses músicos profissionais, bem como as atitudes e valores que eles trazem sobre o ensino e aprendizagem de música. O trabalho investigou também as experiências de educação musical formal que esses músicos possuíam e como estes saberes práticos eram articulados. A autora coloca que pesquisas têm sido realizadas em educação musical formal, mas que ainda são poucos os trabalhos dentro da música popular e das práticas de aprendizagem informal.

O projeto de pesquisa de Hentschke, Souza, Bozzetto e Cunha (2000) abordou as articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares através de um estudo multicase na cidade Porto Alegre. O trabalho tomou como pressuposto que a prática educativa depende de outros âmbitos e de outros agentes que atuam fora da sala de aula, antevendo-se que os territórios não podem ser facilmente demarcados. O estudo teve como principal objetivo: investigar de que forma as experiências musicais dos jovens em sala de aula são aproveitadas

nas suas vivências musicais não escolares. Dessa forma, foram identificados os pontos de convergência e/ou conflito entre os processos pedagógicos escolares e não escolares, os processos musicais que os grupos utilizavam para se comunicar musicalmente, a descrição de suas práticas e ainda saber se existia coincidência, divergência, intercâmbio ou mistura com os conhecimentos pedagógico-musicais adquiridos em sala de aula.

Considerando esses estudos já mencionados, que se referem à educação musical, formal e informal e também às práticas pedagógico-musicais, pude perceber uma preocupação em compreender o ensino de música nas escolas e também fora delas, partindo, assim, da realidade concreta, investigando as práticas cotidianas e os agentes diretamente envolvidos nessas práticas.

Dessa forma, realizei nesta pesquisa três estudos de caso com adolescentes que estiveram expostos ao ensino formal de música no ensino médio e que possuíam vivências musicais não-formais e informais. A partir dos dados coletados houve o interesse em compreender cada caso individualmente, identificando as manifestações dos processos de ensino e aprendizagem musical formal nas vivências não-formais e informais. Após a apresentação desses dados realizo uma análise transversal, buscando aspectos peculiares e também diversos dos casos como um todo.

Tornou-se relevante, ainda, refletir sobre os significados dos termos “formal”, “não-formal” e “informal”. Essas considerações tornaram-se pertinentes pois, em reflexões sobre o ensino e aprendizagem de música outros termos poderiam se fazer presentes, como extra-escolares, assistemático, não explícito. Através de autores da área de educação foi possível encontrar algumas definições acerca desses conceitos.

Esta pesquisa procurou compreender o ensino de música nas escolas e também fora delas, partindo, assim, da realidade concreta, investigando as práticas cotidianas e os agentes diretamente envolvidos nessas práticas. A pesquisa assinala a necessidade de compreender o ensino e a aprendizagem a partir das próprias práticas, vividas em diferentes situações e contextos, permitindo que essas possam ser articuladas, resultando em um ensino de música altamente significativo.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1.1 Educação Musical: transitando entre o formal e o informal

Ao revisar a literatura de educação musical brasileira é possível encontrar várias discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino e aprendizagem musical. Essas discussões advogam a necessidade de conhecer esses espaços e contextos, bem como a realização de pesquisas e mapeamentos sobre os espaços não-escolares, tornando-os objetos de investigação (HENTSCHKE, 2001). Ao empreendermos pesquisas nesses espaços estaremos ampliando o conceito de educação como algo não somente restrito à escola ou instituição.

A escola sempre foi considerada como responsável pelo processo educativo, o *locus* do conhecimento, ou seja, a responsabilidade na tarefa de educar durante muito tempo coube à escola (SOUZA, 2001b). Na área específica da Educação Musical atualmente percebe-se que o processo educativo não está mais restrito somente à sala de aula. É possível perceber, de acordo com Souza (2001b), que:

Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos (ibid., p. 85).

Ao me referir às práticas musicais ocorridas dentro e fora da escola, estou considerando, segundo Arroyo (2000, p. 78), “a educação [musical] como prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização”. Significa considerar não somente os espaços escolares e o que acontece neles, mas também considerar que o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades traz tacitamente o ensino e aprendizagem desse fazer musical (ibid, p. 78). Torna-se relevante, portanto, refletir sobre os significados dos termos “formal” e “informal”, considerados como temática de destaque nas discussões atuais de educação musical. Nessas discussões a formação daqueles que trabalham com o ensino de música tem sido repensada, constituindo-se numa preocupação presente, sendo que esses profissionais já atuam ou irão atuar nos múltiplos espaços e com novas demandas profissionais (HENTSCHKE, 2001; SOUZA, 2000a; ARROYO, 2000).

Segundo Arroyo (2000), ao utilizarmos o termo “formal” para qualificarmos a educação musical diferentes significados poderão ser destacados, pois esse termo pode ter significações tais como: escolar, oficial, ou dotado de uma organização. Assim a educação musical “formal” pode ser considerada tanto aquela que acontece nos espaços escolares e acadêmicos envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, quanto aquela que acontece em espaços considerados alternativos de música. A autora coloca, ainda, que podem ser considerados não somente os sistemas regulamentados, mas também as práticas que ocorrem no contexto da cultura popular, pois estudos já realizados revelaram que existem formalidades características dessas práticas (ARROYO, 2000; MÜLLER, 2000; PRASS, 1998).

Arroyo (2000, p. 79), ao discutir sobre o termo “informal”, esclarece que o mesmo pode ser visto como “não-formal”, sendo considerado algumas vezes como educação musical não oficial e outras não escolar, utilizado para referendar o ensino

e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares. Para a autora, é possível perceber que não há unanimidade no que se refere a um termo que poderá ser adotado para nomear uma realidade um tanto complexa, como tem se revelado esta que abrange o ensino e a aprendizagem decorrentes de contextos diversos. Arroyo (2000, p. 79) reconhece que “particularmente, estamos à procura de denominações mais precisas que dêem conta de contemplar toda essa diversidade”. Em seu trabalho de pesquisa, realizado em diferentes ambientes onde ocorrem práticas musicais diversas, a autora utilizou os termos “escolar” e “não-escolar” referindo-se a esses espaços, mas ressalta que os termos podem ser problemáticos, pois a referência central recai sobre o espaço escolar (ARROYO, 2000).

A necessidade de transitar entre o “formal” e o “informal” é colocada como questão de caráter primordial, pois significa, para Arroyo (2000), que:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ibid., p. 89).

Mas esse trânsito entre o “formal” e o “informal”, que ampliaria as possibilidades de uma educação musical, precisa ser instrumentalizado, é preciso que se possa olhar além do que convencionalmente se vê, para isso é necessário preparo conceitual, pois esse trânsito requer postura reflexiva, diálogo com outras áreas e revisão do campo da Educação Musical (ARROYO, 2000; SOUZA, 2001b).

Para Oliveira (2000, p. 18) “os termos formal e informal são geralmente aplicados, em países considerados desenvolvidos, para a educação que se realiza dentro de instituições escolares (formal) e não escolares (informal)”. No que diz

respeito ao contexto brasileiro não há uma definição sobre esses termos, o que demonstra uma certa falta de conhecimento sobre a questão.

Apesar de reconhecer o crescimento da área de música nos últimos anos através da criação e surgimento de associações como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), o término oficial da educação artística e a elaboração da diretrizes curriculares para os cursos de música, para Oliveira (2000) ainda persistem algumas questões. Estas se referem à falta de relacionamento e até mesmo de conhecimento sobre os processos e produtos que acontecem nos diversos contextos socioculturais e a falta de valorização e inserção do ensino de música na escola.

Oliveira (2000) ressalta a importância de conceituar os termos “formal” e “informal”, para que estes possam ser utilizados numa visão crítica, a partir das necessidades e atividades atuais da área. É importante destacar que a educação musical que acontece na escola, ainda hoje, apresenta linhas divisórias, mesmo que com algumas exceções. Existe uma preocupação por parte dos profissionais em reduzir o ensino e a aprendizagem de música a um determinado método, considerado ideal. Em relação aos termos “formal” e “informal” aplicados à educação musical, a distinção entre eles estaria na formalização legal; assim, aquilo que está registrado, escrito, é formal.

A autora ressalta que na literatura da educação esses termos possuem definições mais claras, onde as variáveis que as diferenciam estão presentes na intencionalidade, organização e ligação com a instituição responsável pelos processos educacionais. Mas para a área de música a autora questiona essa aplicação conceitual, pois, segundo ela, qualquer processo educacional, tenha

intenção ou não, possua alguma sistematização, esteja dentro de alguma instituição ou não, possui forma e estrutura. São utilizados como exemplos os processos de composição e de improvisação musical: a composição como um processo que é pensado, planejado e organizado e a improvisação como algo que é desenvolvido e concebido durante a ação. Mas, segundo adverte Oliveira (2000, p. 21), ambos apresentam forma e estrutura, resultando em uma complexidade conceitual a aplicação de termos como formal ou informal. Os questionamentos a respeito dos conceitos sobre formal, não-formal e informal em relação e aplicação à música são pertinentes, pois qualquer processo educacional em música possui estruturas e processo específicos tanto aos sujeitos quanto aos contextos; por isso a autora adverte:

A estrutura pode ser um sistema, mas não pode existir independentemente do ser humano, portanto, está relacionada intrinsecamente com o comportamento humano que produz o processo educacional, com as intenções afetivas, política, ecológicas, filosóficas, valores do indivíduo em relação com o mundo. Essas estruturas e processo de ensino-aprendizagem podem ser de múltiplas formas, dimensões, intenções ou ênfases (dinâmicas), não somente “étnicas”, ou “acadêmicas”, ou “cotidianas”, ou “construídas”, ou “libertárias” (OLIVEIRA, 2000, p. 21).

Ao questionar sobre quais seriam os critérios para diferenciar os conceitos de educação formal, não-formal e informal, Oliveira (2000, p. 21) adverte que “qualquer processo educacional em música tem estrutura e processo específicos aos sujeitos e aos contextos”. Assim, as estruturas e processos de ensino podem ir de uma forma mais espontânea a uma forma mais sistematizada, dependendo de como o indivíduo vai adquirindo maior capacidade de reflexão, planejamento (ibid., p. 21).

Alguns autores não chegam a discutir profundamente a utilização de um ou outro termo, mas fazem referência a eles. Santos (2001, p. 41), ao referir-se aos múltiplos espaços de atuação musical atuais, declara que “a escola de ensino

fundamental e médio, a de educação infantil e as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos”, mas que a identificação desses espaços não deve significar a fixação de um território, de uma prática, ou de uma identidade. Junto a esses espaços outros foram surgindo e adquirindo maior nitidez. Esses espaços podem ser chamados “de espaços de educação não-formal ou informal, de escolas alternativas, livres, dependentes, de experiências extra-escolares ou desenvolvidas fora da grade escolar” (SANTOS, 2001, p. 42). Esses termos seriam utilizados por estarem se referindo a um outro espaço que não o espaço destinado à educação formal, vista como regular ou, ainda, oficial.

Caracterizando esses múltiplos espaços existentes, fora do marco oficial, Santos (2001) cita os centros comunitários, associações, hospitais, igrejas, instituições não escolares e escolares de dança, espaços de práticas sociais e culturais, de ensino e aprendizagem, que se caracterizam por terem algum controle, terem as relações baseadas mais na afetividade. A autora sustenta que o educador musical deve, hoje, procurar entender a lógica do funcionamento desses espaços, para assim poder abrir os campos que reduzem o mundo do trabalho (ibid., p. 42-43).

Em sua atividade como educador em instituições e projetos de educação não-formal, Souza, E. (2001) esclarece que esse tipo de educação possui objetivos característicos. Assim, as atividades desenvolvidas observam as necessidades do grupo com o qual o trabalho é desenvolvido e também a viabilidade econômica das instituições que as promovem. Souza, E. (2001, p. 305) destaca o surgimento de instituições que promovem a educação não-formal, denominando-as “associações democráticas para o desenvolvimento”, que possuem como objetivo proporcionar aprendizagens voluntárias, com conteúdos que estimulem seus participantes, promovendo “a socialização, a solidariedade e o desenvolvimento”, sendo

associações pouco hierarquizadas. Ao relatar sua experiência como pesquisador, Souza, E. (2001) constatou que:

[...] os processos de musicalização não se restringem apenas ao âmbito de instituições destinadas especificamente ao ensino da música, mas envolvem contextos sociais mais amplos. A música normalmente está presente em diversas manifestações da cultura popular, envolvendo seus participantes no fazer musical [...] (ibid., p. 304).

As manifestações culturais, transmitidas de geração em geração, acabam incorporando processos educativos, nos quais os processos de musicalização, que o autor denomina de “intrínsecos”, ocorrem a partir da prática e da convivência, onde os conhecimentos são transmitidos partindo de uma organização diferente dos processos formais. Nessas manifestações consideradas diferentes dos processos formais, não são criadas situações didáticas para que um conhecimento seja adquirido, mas há uma inserção do indivíduo no fazer musical, através da observação e da prática imitativa e criativa (SOUZA, E. 2001, p. 303-305).

Durante o *X Encontro da ABEM*, o Grupo de Trabalho Educação Musical Informal mostrou-se preocupado com várias questões relacionadas a esse campo. O grupo, através de sua coordenadora, colocou:

[...] que este campo de estudo é novo para muitos educadores ou futuros profissionais, como também é muito mais abrangente do que uma educação musical “informal”. Sentimos a necessidade não só de saber mais sobre suas possibilidades, especificidades como campo de conhecimento, mas também de buscar articulações entre múltiplos espaços. Estamos “ainda” buscando conhecer (GROSSI, 2001, p. 98).

Uma das dificuldades desse grupo de trabalho residiu na dificuldade em definir um campo conceitual específico para cada um dos termos que surgiram, em relação às formas de aprendizagem existentes nos múltiplos espaços. Dentre os termos discutidos podemos citar: “formal”, referindo-se ao domínio institucional, escolar; “domínio extra-escolar”; “informal não institucional”. A leitura e a discussão de textos auxiliaram no que o grupo chamou de identificação dos domínios de cada

termo. Grossi (2001, p. 95) destaca que, em espaços considerados informais ou não-formais, utilizando os exemplos das escolas de samba, grupos de *rock*, bandas ou filarmônicas e até mesmo festas populares, se fazem presentes aspectos formalizados e estruturados de aprendizagem musical, gerando, assim, dificuldades para definições de espaços e atuações em campos que ao mesmo tempo são diversos e possuem entre si “transversalidade, interseção e articulação”. As colocações desse GT são pertinentes, pois revelam a necessidade de conhecer e desenvolver metodologias mais adequadas a esses contextos, para que os profissionais que irão atuar adquiram competências para transitar entre esses múltiplos espaços.

Sandroni (2000) coloca que a utilização de determinadas expressões, para referendar o ensino e a aprendizagem de música que acontecem em outros espaços fora das escolas de música, pode denotar na realidade a falta de conhecimento sobre a maneira como funcionam determinados contextos extra-escolares. O autor declara que esse desconhecimento relaciona-se às formas e sistemas em que ocorrem esses aprendizados. A expressão “informal” ou “assistemático” tem conotações “simpáticas” de relaxado, descontraído, mas o significado literal é destituído de forma, desorganizado. Apesar da tendência em considerar o aprendizado que ocorre fora das instituições menos relevante, por não ser talvez tão elaborado ou organizado, Sandroni (2000) reitera que a educação, por transmitir cultura e ser um artefato cultural, caracteriza-se pela organização e elaboração. A sugestão do autor é que uma maneira mais realista de referir-se a esse tipo de aprendizagem que ocorre fora da escola seria denominá-lo invisível ou não explícito (SANDRONI, 2000, p. 20-21).

Sandroni (2000) considera importante que, nessa busca em determinar termos para utilização nos diversos contextos de ensino musical, possamos reconhecer que:

Não existe educação espontânea; ela não apenas transmite cultura, a educação é ela mesma um artefato cultural, e como tal, por definição algo de elaborado, organizado. Que sua organização seja difícil de ver não nos autoriza a considerá-la inexistente (ibid., p. 20).

Mark (1996) faz distinção entre dois termos: o “formal” e o “informal”. Em seu artigo são mencionadas a aprendizagem informal (*informal learning*) e a educação informal como sendo aquela aprendizagem que começa na família e que se estende posteriormente para a comunidade étnica ou cultural. Dentro dessas aprendizagens estariam a visão, o cheiro, as crenças, os sons e os valores. Para o autor é importante saber mais sobre esses ambientes, sobre como as pessoas ensinam as suas culturas e músicas informalmente. Ressalta ainda a importância de conhecer sob quais circunstâncias o aprendizado dessas pessoas ocorre, e se ele depende da educação formal das escolas. Ao destacar a necessidade desses estudos, Mark (1996, p. 120) acredita que estes permitiriam visualizar “diferentes paradigmas para a educação musical”.

Para Campbell (1998) o maior problema da institucionalização da educação musical está no percurso realizado pelas vivências musicais informais em direção à educação musical formal, e o desafio dos educadores musicais residiria em encontrar uma forma de conjugar o que a autora denomina de “categorias de aprendizagem” no processo de educação musical. Essas três categorias seriam o ponto de partida na abordagem da aprendizagem e seriam comuns a todos os indivíduos como forma de adaptação ao seu meio. A primeira categoria refere-se a um processo de aprendizagem por aculturação, que ocorre naturalmente da maneira informal e fora da escola. A segunda é denominada de “parcialmente guiada”, onde

a aprendizagem não é consecutiva, e pode ocorrer em casa, em situações cotidianas, mas pode ser planejada com objetivo determinado. A terceira categoria é denominada de “aprendizagem altamente estruturada” e refere-se à escola e ao currículo escolar, onde a ordem dos acontecimentos é determinada de acordo com a idade e experiência do aluno, os processos são controlados e dirigidos pelo professor (CAMPBELL, 1998, p.178-179 apud HENTSCHKE, 1999).

Seguindo esse direcionamento, que considera as vivências e experiências realizadas fora do marco institucional, Green (2001) considera que as práticas informais de música poderiam constituir-se em caminhos diferentes para a aquisição de habilidades e conhecimentos musicais, confirmando que a educação musical está sempre presente na sociedade. As práticas musicais formais e informais de música podem ser vistas como práticas exclusivas, como extremos existentes para dois fins de um mesmo pólo. Isso se dá, segundo a autora, porque subsistem alguns significados e diferenças entre o formal e o informal, aproximações entre o ensino e a aprendizagem de música, de tal modo que alguns músicos são educados tanto formal quanto informalmente. Ao não considerarem a música que acontece fora do marco institucional, as práticas de aprendizagem que ali ocorrem e as atitudes e valores incorporados a essa música, os educadores musicais podem estar privando os estudantes de preciosos atrativos, com os quais eles têm contato constante e direto.

Ao realizar uma pesquisa com quinze músicos profissionais, residentes nos arredores de Londres, Green (2001) investigou as práticas de aprendizagem informais desses músicos profissionais. Além, disso foram consideradas as atitudes e valores que esses músicos traziam sobre o ensino e aprendizagem de música. O

trabalho investigou, ainda, as experiências de educação musical formal que esses músicos possuíam e como esses saberes práticos eram articulados.

A autora mostra que as propostas para conhecer as experiências realizadas fora do âmbito escolar têm despertado o interesse de vários pesquisadores, mas que ainda são poucos os trabalhos que consideram a música popular informal. São utilizados os termos “educação musical formal” e “aprendizagem musical informal” (*informal learning*). A educação musical formal utiliza em suas estratégias de ensino, em seus conteúdos curriculares e em seus valores associações com o estilo ocidental formal de educação, extraído de uma pedagogia musical clássica ocidental, havendo uma preocupação com esse ensino erudito ocidental, abordando a música popular e a *world music* da mesma maneira (GREEN, 2001).

Para Corrêa (2000), seria importante incorporar aos trabalhos já realizados outros que aprofundassem a temática dos diversos tipos de aprendizagem. Em sua pesquisa, o autor procurou compreender como os adolescentes aprendem violão, quais os processos de auto-aprendizagem por eles utilizados, bem como as “experiências e vivências musicais concretas de jovens fora do ambiente escolar” (ibid., f. 2). Corrêa (2000, f. 25) utilizou a expressão “tempo livre” para referir-se ao tempo extra-escolar e às práticas de aprendizagem musical fora da escola; já o ambiente escolar institucional refere-se à aprendizagem musical formal.

Essas pesquisas revelam o interesse da área de educação musical em conhecer e compreender o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem nos diversos contextos, sejam estes escolares ou não, formais ou informais. São trabalhos que se constituem em contribuições para a educação musical, no momento em que procuram explicar e explicitar as diferentes formas de aprendizagem que acontecem dentro e fora do marco escolar. Através do

conhecimento desses trabalhos pude definir melhor o objeto desta pesquisa, bem como a necessidade de procurar referenciais e aportes teóricos que melhor definissem e conceituassem as diferentes formas de ensino e aprendizagem que ocorrem em espaços escolares e não escolares. Essa procura acabou me conduzindo a uma revisão dos conceitos de educação formal, não-formal e informal a partir de teóricos da área da educação, destacados a seguir.

1.2 Educação formal, não-formal e informal

1.2.1 Educação: ampliando o conceito

O objetivo desta pesquisa revelou a necessidade de repensar a educação [musical], bem como as condições e os locais onde se manifestam os processos educativos musicais. Dessa forma, considero a educação como um fenômeno que não acontece isolado da sociedade e da política, e que a escola convencional não é única forma de manifestação do processo educativo (LIBÂNEO, 2000).

Segundo o autor, ao ampliarmos o conceito de educação estaremos compreendendo-a como produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização e que se determina através das relações sociais vigentes em cada sociedade e também dos interesses e práticas desta (LIBÂNEO, 2000). A escola seria apenas uma das práticas da educação, e o ensino e a aprendizagem [musical] não estariam restritos somente ao que ocorre dentro da sala de aula ou da instituição escolar.

Através de autores da área de educação é possível encontrar algumas definições e discussões acerca dos termos “formal”, “não-formal” e “informal”. Essas discussões são trazidas porque, segundo Vásquez (1998):

[...] nas últimas décadas está se estendendo a convicção e a prática de que o sistema educativo, em seu sentido mais amplo, inclui não somente a educação escolar, mas também toda ação educativa, mais ou menos intencional e sistemática, que tem lugar, tanto dentro como fora da instituição educativa (ibid, p. 11).

De acordo com Gimeno Sacristán (1999, p. 92) “aquilo que chamamos de prática educativa depende de outros âmbitos e de outros agentes que atuam fora das salas de aula, mas que são muito ativos em relação ao que ocorre dentro delas”. Isso reflete a importância de conhecer e investigar os contextos existentes fora da escola, ampliando o espaço muitas vezes restrito à sala de aula e compreendendo melhor, nesse caso, como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem musical.

Torna-se importante aprofundar questões em torno do que Pérez Gómez (1998) denomina de “aprendizagem relevante”, a qual considera a reconstrução do conhecimento que o indivíduo adquire em sua vida cotidiana fora da escola. Dessa forma, à educação musical caberia considerar o ensino e aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula, mas em outros contextos mais amplos (SOUZA, 2000b, p. 177).

Para Libâneo (2000), ao ampliarmos o conceito de educação estaremos considerando que ela abrange o conjunto das influências do meio natural e social, as quais afetam o desenvolvimento do homem e seu relacionamento com este. No entanto, essas influências em sua maioria podem ocorrer de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, e seus efeitos educativos não podem ser negados, pois esses atos se fazem presentes também em lugares onde ocorrem atos educativos intencionais (ibid., p. 79-80).

Ao buscar os autores da área de educação foi possível perceber que algumas definições acerca dos conceitos relativos a essas práticas formais, não-formais ou informais vêm sendo discutidas. Essas definições e distinções estão se ampliando há algumas décadas e poderão ser melhor visualizadas a seguir, a partir de alguns que mais se destacaram.

1.2.2 Algumas definições sobre educação formal, não-formal e informal

Na visão de Callaway (1973), o campo da educação formal, bem como o desenvolvimento deste sistema, tem admitido várias investigações e, talvez por isso, o campo da educação extra-escolar estaria num terreno mais descuidado. Para o autor as próprias investigações sobre a educação formal revelam a importância dos processos de aprendizagem extra-escolar. Esse autor utiliza o termo “extra-escolar” para denominar o conjunto de atividades de aprendizagem que tem lugar fora do âmbito escolar e universitário. Considera que ao investigarmos a educação extra-escolar estaremos obtendo informações para melhorar o planejamento da educação formal. A educação extra-escolar pode constituir-se como um complemento, pois ela não integra um sistema, mas um subsistema que coexiste com o sistema formal.

Numa perspectiva um pouco diversa, Brembeck (1973, p. 85) se propõe a examinar as “características estruturais” do que ele chama de caráter formal e não-formal da educação. A proposta é considerar o que de melhor cada uma dessas formas de educação tem a oferecer. Para explicar a educação formal o autor faz uma “analogia com as sociedades primitivas”, pois a educação, segundo Brembeck (1973), é tão antiga quanto a capacidade humana de aprendizagem, mais do que as escolas. Nas sociedades primitivas já havia educação não-formal, o aprendizado era

realizado entre pais e filhos, aprendia-se a caçar e obter alimentos com os adultos. O processo de aprendizagem era espontâneo e realizado através da convivência e observação. Assim, pode-se dizer, da estrutura da educação não-formal, que esta teve lugar no contexto de trabalho e da ação imediata e significativa. A aprendizagem originou-se da necessidade, onde aprender e praticar eram concomitantes, como parte da vida habitual, em contato direto com o trabalho, encaminhando-se para a ação e aplicação do conhecimento (BREMBECK, 1973, p. 85-91).

Brembeck (1973) continua seu exame observando que a aprendizagem escolar se diferenciou das "práticas primitivas" com o surgimento dos primeiros artesãos, pois se criaram escolas em torno deles, isolando os jovens de suas famílias, convertendo-se em instituições de aprendizagem, separando o trabalho da ação. Dessa forma o procedimento aprendido está de acordo com o local em que este aconteceu, seja formal ou não-formal. Ao terem diferentes disposições, a educação formal e a não-formal possuem procedimentos também diversos.

Ao realizar uma pesquisa sobre o rádio educativo considerando este como uma forma alternativa de educação não-formal, Prestes (1982) coloca que as novas formas de educação seriam alternativas para romper com o ciclo da ideologia e da sociedade constituída, onde a escola e o sistema de ensino formal seriam os criadores de tal ciclo. Assim, a autora define a educação formal como sendo os sistemas formais de educação: as escolas, os colégios, as universidades. Em um segundo nível estaria a educação não-formal, visando promoção social, educacional e econômica de comunidades carentes, relacionada diretamente às necessidades e situação do aprendiz. A educação informal estaria num terceiro nível, onde a aprendizagem ocorre de forma assistemática, influenciada pelos meios de

comunicação, do ambiente cultural e das instituições sociais. Essas definições baseiam-se em Paulston, que adota uma perspectiva de círculos concêntricos, onde no centro do núcleo estão os sistemas formais de educação, no segundo nível a educação não-formal e no terceiro a educação informal (PAULSTON apud PRESTES, 1982, f. 8-9).

Para Paín (1992, p. 200), “a divisão entre educação formalizada e não-formalizada, a escolar e extra-escolar proposta por certos pesquisadores, não parece ser uma boa solução, porque haveria graus de formalização, bem como outros objetivos e formas de interferência”. O autor dá especial atenção ao termo “informal”, que, segundo ele, poderia ser colocado como algo contínuo, em virtude do seu caráter não finito. Paín (1992) coloca ainda que a definição de educação informal deve levar em conta que esta acolhe fenômenos educativos que acontecem fora dos marcos educativos formais, que esses fenômenos não possuem conteúdo ou programa previamente definido e que os mesmos acontecem nas relações com a vida cotidiana.

Relacionando a modalidade de educação informal com a educação formal e não-formal, o autor escreve:

Esta modalidade influi sobre todas as idades, acompanha as outras (formal e não-formal) e a outros subsistemas sociais como co-produto de sua atividade principal. Desta forma, deve ser considerada com um momento prévio que tanto contém como germina as outras. As diferentes variáveis que definem a ação educativa (programa, organização da transmissão, etc) existem em estado embrionário na educação informal (PAÍN, 1992, p. 201).

Alguns autores advogam a necessidade de pesquisas que busquem compreender melhor as relações existentes entre as práticas do trabalho escolar e as atividades extra-escolares. Dumazedier (1994, p. 75) utiliza-se dos termos “escolar”, para designar os “conteúdos do trabalho escolar, que é imposto pela

sociedade” e “extra-escolar” para as práticas e aprendizagens do tempo livre. O autor coloca que os resultados do trabalho escolar entram em concorrência com as práticas de aprendizagem extra-escolares, especialmente entre os jovens.

Para Segre (1994, p. 74) “a escola paralela tende a se tornar uma escola do tempo livre cada vez mais independente da escola do trabalho escolar”. Essa escola paralela não pode ser reduzida a práticas de recreação ou ao descanso em relação ao trabalho escolar, torna-se necessário descobrir as condições reais do que podemos chamar de aprendizado voluntário. Ao compreender-se os modos de inserção das crianças e adolescentes na sociedade, é possível conhecer suas dificuldades, desejos, aspirações; isso pode acontecer ao examinar-se as práticas realizadas por eles em seu tempo livre (SEGRE apud DUMAZEDIER, 1994).

Ao estudar a maneira como os jovens utilizam seu tempo, e os graus de satisfação e intensidade, foi possível, segundo Dumazedier (1994), constatar que eles se declararam mais felizes nas suas atividades extra-escolares. Destacaram também que fora da instituição escolar tinham mais iniciativas e tomavam mais decisões. Dumazedier (1994) afirma que os jovens, especialmente, estão conscientes de que existe um duplo processo de formação. Um desses processos seria aquele imposto pela instituição escolar, uma heteroformação; o outro processo seria aquele em que o próprio jovem tem a possibilidade de escolha, fora da instituição, que resultaria numa autoformação. Levando em consideração esses dois processos numa nova concepção de ensino, poderíamos compreender melhor as questões advindas do desinteresse dos alunos e seus fracassos escolares (ibid., p. 85).

Ao reconhecer a educação como um processo mais amplo, ela não pode ser considerada como um algo limitado ao tempo e ao espaço dentro das escolas. Esse reconhecimento tem como conseqüência a diferenciação de três conceitos diversos

dentro da educação, a educação formal, não-formal e informal (COOMBS e AHMED apud VÁZQUEZ, 1998, p. 12). Assim sendo, para Vázquez (1998), a família, os meios de comunicação, a Igreja, a empresa, os sindicatos e as organizações sociais de todo tipo desenvolvem programas e atividades que possuem caráter educativo.

Atualmente, devido à prolongação da expectativa de vida das pessoas, em virtude dos avanços tecnológicos, econômicos e sociais, há uma exigência de que a aprendizagem e a educação não estejam limitadas aos anos de escolaridade, sendo a educação considerada como um processo permanente, vinculado à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (ibid., 1998).

Vázquez (1998) coloca que a educação não-formal, como conceito, surgiu em consequência do reconhecimento de que a educação não poderia ser considerada como um processo limitado. Assim, após esse reconhecimento, poderiam ser caracterizados então três conceitos diversos sobre educação: informal, formal e não-formal. A educação informal tem o sentido de um processo que dura a vida toda, no qual as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades mediante as experiências diárias e sua relação com o meio ambiente. A educação formal é naturalmente o sistema educativo, altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e com estrutura hierárquica. E a educação não-formal seria toda atividade organizada, sistemática, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagem (VÁZQUEZ, 1998).

Nos dias atuais o acesso à informação não está restrito às instituições escolares, o conhecimento não é transmitido unicamente através de “relações verticais ilustradoras”, tomando a instituição escolar como “ilustradora” e fonte essencial de transformação. A admissão de elementos do conhecimento à vida cotidiana não se dá exclusivamente através das instituições já estabelecidas, como a

escola (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 127). Gimeno Sacristán (1999) coloca que existem relações entre o conhecimento que as pessoas elaboram e o conhecimento de caráter científico. Assim, ele refere-se à “estrutura do conhecimento informal” (ibid., p. 108), e cita Kelly e sua teoria dos construtos para explicar que cada conhecimento pessoal tem algumas condições ligadas estruturalmente, a saber: a) um caráter profundamente individual e pessoal; b) são construções que só podem ser separadas de seus valores pessoais, da sua afetividade para efeitos de seu tratamento formal, um pensamento ligado à ação; c) é um conhecimento contextualizado, ou seja adquirido e refeito junto com situações práticas; d) tem caráter social, por ser obtido e delineado em situações de inserção com os outros e ainda a sua estrutura interna.

Gimeno Sacristán (1999) faz referência “ao conhecimento dos sujeitos e ao conhecimento científico”. As duas categorias possuem e sugerem epistemologias que estão dispostas em pólos contínuos, entre os quais podem ser vistas posições que os permeiam, “nem tudo o que se refere ao sujeito é deformação, nem tudo o que se denomina científico é verdade” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 109). Sendo assim, é possível transpor a barreira existente entre o conhecimento da ciência e conhecimento dos sujeitos; para isso, complementa o autor:

[...] basta reconhecer que entre ambos os tipos de conhecimento existe a possibilidade de um diálogo que não anula nenhum dos dois pólos, porque possuem um sentido próprio e uma funcionalidade peculiar, admitindo que nesse diálogo os conhecimentos pessoais e os conhecimentos compartilhados são transformados (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 109).

Para Gohn (1999) a educação formal designa um processo desenvolvido nos aparelhos escolares institucionalizados. A educação que é transmitida pela família através dos pais, que se adquire no convívio com os amigos, clubes, teatros, ao se ler revistas, jornais e livros é considerada como tema da educação informal. A

educação informal “decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar” (GOHN, 1999, p. 100).

Ao discorrer sobre o que denomina de “dimensões da educação”, Libâneo (2000) esclarece que esta pode ser considerada em duas modalidades: a educação não-intencional, chamada de informal ou paralela, e a educação intencional, que é estendida em educação formal e não-formal. O termo “educação informal” o autor considera mais adequado para indicar uma modalidade de educação que resulta do “clima” onde os indivíduos vivem, em que faz parte tudo o que está imbuído na vida grupal e individual. São relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente. A educação informal perpassaria as modalidades de educação formal e não-formal, pois o contexto da vida social, política, econômica e social, bem como a família e a rua, também produzem efeitos educativos sem constituírem instâncias claramente institucionalizadas.

As modalidades de educação intencional são definidas nos seguintes termos: educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas.

Outros autores têm igualmente sentido a necessidade de estabelecer características mais específicas destas vertentes educativas, para assim estudar e compreender melhor a especificidade de cada uma. Seguindo essas mesmas considerações, Garcia (2001) discute em seu artigo alguns aspectos da prática

ligada à educação formal. As considerações são elaboradas a partir de experiências concretas em dois projetos na cidade de Paulínia (SP). A autora coloca que a educação formal é aquela organizada com uma seqüência e proporcionada pelas escolas; a educação informal abrangeria todas as possibilidades educativas durante a vida do indivíduo, num processo permanente e não organizado; e, finalmente, a educação não-formal, que embora possua uma estrutura e organização, mas diferente das escolas, e leve a uma certificação, diverge da educação formal no que diz respeito a não possuir horários e locais fixos e também a ser flexível na adequação de conteúdos de aprendizagem.

1.2.3 O caráter “mais aberto” da educação não-formal

No cenário educacional brasileiro outros estudos propõem-se a investigar os processos educativos que ocorrem na sociedade, procurando obter um maior entendimento acerca dos significados e extensões do termo educação. Em uma pesquisa realizada entre os anos de 1997 e 1999 Gohn ressalta a importância da educação na era da globalização, destacando que “o alto grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação [...] a diferença entre hoje e ontem não é apenas quanto ao aumento da demanda, mas quanto à qualidade e ao tipo de educação a ser oferecida” (GOHN, 1999, p. 12).

Explicitando ainda o conceito de educação não-formal, Prestes (1982, f. 6-7) coloca que “essa forma de alternativa educacional (adequação não-formal) tem despertado a atenção de muitos educadores pelas múltiplas possibilidades que oferece de maior flexibilidade e maior ajustamento às necessidades da população a que se destina”. Isso não significaria que as características de flexibilidade,

adaptabilidade e ampliação de conteúdos da educação não-formal seriam oponentes da educação formal, antes disso, a educação não-formal viria como apoio ao sistema formal, oferecendo formas alternativas à política educacional vigente. Para melhor distinguir a educação formal da educação não-formal, as características de cada uma devem ser analisadas em função de algumas variáveis, tais como: estrutura, conteúdo, tempo, controle, local. Assim, a educação não-formal seria caracterizada, dentro dessas variáveis, como sendo mais flexível, menos estruturada e mais dirigida ao tempo presente (PAULSTON apud PRESTES, 1982, f. 8).

A necessidade de se conhecer o campo no qual novas demandas estão se configurando vem permeando as discussões e os estudos em torno destes temas que envolvem as práticas educativas. Como observa Paín (1992), a atualidade delinea novas demandas aos indivíduos, dessa forma há um desafio para a educação em adaptar-se à diversidade dessas demandas. Essas dificuldades permitirão um desenvolvimento da educação no conjunto. O autor coloca que existe uma dificuldade em explorar os termos utilizados para definir os campos da educação e, assim, determinar uma terminologia.

É possível observar na literatura educacional uma tendência de que haja, mesmo através de diferentes perspectivas, uma ampliação do conceito de educação e uma busca pela valorização das práticas da realidade vivida. Hamadache (1997, p. 124) coloca que “se entende por educação uma comunicação organizada e contínua que tende a suscitar a aprendizagem”. Segundo o autor, essa definição baseia-se numa perspectiva institucional que restringe e exclui tudo o que pode aumentar as possibilidades de acesso à educação. A ampliação dessa definição pode incluir na educação tudo aquilo que trata de produzir uma transformação de atitudes e comportamentos dos indivíduos. Para que essa transformação possa acontecer é

necessário que os indivíduos adquiram novos conhecimentos, competências e atitudes.

Definindo a educação não-formal, Hamadache (1997) coloca que esta também é chamada de extra-escolar, sendo que essa forma educativa abarca todas as formas de instrução que podem proporcionar tanto ao emissor quanto ao receptor um encontro, fora do sistema educacional formal. São atividades organizadas, estruturadas, e se destinam a um público que se pode identificar. Por “educação formal” o autor coloca que é também chamada “escolar”, pois acontece nas instituições de ensino, a cargo de um profissional permanente e de acordo com programas de estudo determinados (HAMADACHE, 1997, p. 125).

Corroborando a idéia de que o conceito de educação tem se ampliado, não estando mais restrito aos processos de ensino-aprendizagem no interior das instituições escolares formais, Gohn (1999) trabalha com um conceito amplo de educação, associado ao conceito da cultura; isso significa “que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos [...] a educação de um povo consiste na absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação” (ibid., p. 98). A autora concebe a cultura como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela é construída, se modifica e é também influenciada continuamente por valores que se sedimentam em tradições, sendo transmitidos geração após geração.

Percebe-se uma redução das diferenças entre o informal e o formal, levando-se em conta o impacto das novas tecnologias da informação, da comunicação, da mudança do trabalho. Significa que a “distinção entre as três modalidades não se

perde nem elas se descaracterizam na sua definição; o que muda é o adensamento do intercruzar cada vez mais explícito entre elas” (LIBÂNEO, 2000, p. 95).

De acordo com Gohn (1999) a educação não-formal genericamente era vista como um conjunto de processos delineados para alcançar os indivíduos em áreas de extensão rural, animação comunitária, educação básica, treinamento vocacional ou técnico. A autora cita Coombs e Ahmed que, nos anos setenta, definiram a educação não-formal como uma atividade educacional e sistemática, realizada fora do marco formal. O objetivo seria proporcionar aprendizagens a grupos distintos da população, os conteúdos propostos por esses autores tinham uma abordagem conservadora, objetivando uma espécie de controle social (COOMBS e AHMED, apud GOHN, 1999).

A autora destaca que nos anos noventa a educação não-formal passou a valorizar os processos de aprendizagem em grupos, considerando os valores culturais que articulam as ações dos indivíduos, falando-se em uma forma nova de cultura organizacional, que exige a aprendizagem de habilidades extra-escolares (GOHN, 1999). Essas mudanças ocorreram motivadas pela economia, apelos da mídia, bem como agências e órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ainda outros estudiosos.

Para Gohn (1999) educação não-formal assinala um processo com quatro campos ou dimensões, primeiro: aprendizagem política que gera a compreensão nos indivíduos dos seus interesses, meio social e natureza que os cerca. O segundo: capacitação para o trabalho, desenvolvendo habilidades e potencialidades. O terceiro: exercício de práticas que capacitam a organização comunitária, solucionando problemas cotidianos. O quarto: aprendizagem dos conteúdos da

educação formal em espaços diferenciados. Essas considerações colocam a prática educativa como um fenômeno constante e universal essencialmente ligado à vida social, sendo um âmbito da realidade possível de ser investigado.

Os espaços da educação não-formal, segundo Afonso (1992), deverão apresentar algumas características: serem de caráter voluntário, promoverem a socialização, a solidariedade, visarem o desenvolvimento, preocuparem-se com a mudança social, serem pouco formalizados ou hierarquizados, favorecerem a participação, proporcionarem a investigação e projetos de desenvolvimento, serem por natureza formas de participação descentralizadas (ibid., p. 90). Atualmente Afonso (2001) coloca que a educação não-formal possui forte conotação com os efeitos da educação de massa, e ganha forte destaque em diferentes contextos de trabalho. Outro fato também destacado pelo autor seria a difusão de uma ideologia da sociedade cognitiva ou sociedade da aprendizagem, a qual responsabiliza os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação (ver, por exemplo: ANTUNES, 1996; COMISSÃO EUROPÉIA, 1995).

A este propósito Garcia (2001, p. 151) ressalta que “a estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que inexista uma formalidade e que o espaço ocupado não seja educacional. Ambos acontecem, mas de uma maneira diversa da escola”. Dessa forma, a autora afirma que não é objetivo específico da educação não-formal complementar o que não foi realizado pela escola, mesmo que muitas vezes isso acabe acontecendo. A educação não-formal seria uma forma diferenciada de trabalhar a educação, sendo esta entendida num sentido mais amplo. O papel da escola formal seria a sistematização da construção do conhecimento, sendo responsável pela transmissão do conhecimento socialmente acumulado.

Garcia (2001) coloca que em sua experiência prática, nos projetos anteriormente citados, os modelos escolares propostos não satisfaziam os adolescentes participantes. Esses adolescentes não têm mais vontade de brincar de fazer algo, apenas experimentarem, querem construir e se constituir como sujeitos históricos. A autora relata que os adolescentes:

Não querem brincar de ouvir música, querem compor, tocar, cantar, constituir uma banda; não querem apreciar e desejar a capoeira querem gingar; não querem construir cinzeiros de argila que trincam e se quebram, querem esculpir; e assim, não querem apenas consumir modelos, querem produzir e, nessa produção com qualidade, sentirem-se capazes de criação e, através disso, se constituírem como seres capazes (GARCIA, 2001, p. 155).

Mas essa aparente liberdade, onde os participantes podem atuar, onde o tempo e até mesmo o espaço não está prioritariamente fixo, onde os conteúdos são mais flexíveis e podem ser adaptados, não significa que a educação não-formal não possua estrutura ou organização já definidas ou determinadas. Essas seriam as características que definiriam e dariam especificidade a esse tipo de educação, que poderia ser chamada de transformadora (GARCIA, 2001, p. 152).

Numa tentativa de visualizar de forma mais nítida o campo da educação não-formal, Calvo Hernández (2001), em sua dissertação de mestrado, desenvolveu um esquema temático tentando situar essa forma de educação. A autora constituiu, a partir da síntese esquemática, uma categoria pedagógica desde uma perspectiva hierárquica do campo da educação. Dessa forma a Ciência da Educação seria área-mãe, sendo a Pedagogia uma área subsequente. Seguindo esse pensamento, a educação não-formal seria uma terceira ramificação no campo da Pedagogia Social, estando entre a Pedagogia comunitária e a educação popular (ibid., f. 121-122).

Para Calvo Hernández (2001) a educação não-formal insere novas dimensões à educação permanente, criando novas formas educativas, mostrando a

educação não como monopólio institucional, mas através de outras facetas, tornando dinâmicos meios não convencionais. Seria propor uma educação como um movimento, uma ação que não pode estar desvinculada do mundo vivido, das inter-relações e responsabilidades coletivo-comunitárias (ibid., f. 133).

1.2.4 Adequando os conceitos

Nos tópicos anteriores foi possível visualizar alguns significados ou extensões que alguns autores manifestam sobre a prática educativa. É possível perceber que não significa apenas identificar a prática educativa com suas manifestações institucionalizadas ou formais, nem tampouco menosprezar a escola. O propósito é abordar questões que sejam relativas à articulação entre as modalidades da educação.

Para tanto, nesta pesquisa estarei adotando os termos utilizados por Libâneo (2000), que considera a educação em duas modalidades: a educação intencional e a educação não-intencional. Sendo que a educação intencional desdobra-se em formal e não-formal; e a educação não-intencional em informal ou, ainda, educação paralela.

Ao investigar as experiências e vivências de adolescentes dentro e fora da escola, estarei considerando a escola como ensino formal e a banda à qual pertencem os adolescentes como ensino não-formal. Considero que essas concepções levam a um processo de ampliação do significado da educação, e que essa tentativa de “setorização” é uma maneira de tornar mais clara a “interpenetração” entre a educação formal, não-formal e informal (LIBÂNEO, 2000, p. 87). É uma tentativa de compreender e dimensionar ações concretas, através das

quais são efetuadas as articulações dos processos de ensino e aprendizagem formal com as práticas musicais realizadas pelos adolescentes fora da escola, em atividades não-formais e informais.

Segundo Libâneo (1996), a escola seria entendida como mediação entre o individual e o social, exercendo uma articulação entre a transmissão de conteúdos e a assimilação por parte dos alunos. O resultado desta articulação seria um saber criticamente reelaborado. Mas esse saber reelaborado não significaria apenas a absorção de conteúdos específicos a serem ensinados, mas uma nova relação com a experiência vivida, uma ligação à sua significação humana e social. Para que isso ocorra, o autor esclarece que tudo aquilo que é visto e aprendido na escola, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem formal, precisa ter repercussão na vida dos alunos, considerando a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social, global” (ibid., p. 39).

Nesse sentido, Libâneo (1996) afasta a possibilidade de que os processos de ensino e aprendizagem formais sejam artificiais. Essa artificialidade estaria caracterizada através de dois pólos: em um lado, um ensino dogmático onde o saber é apenas depositado no aluno pelo professor e, em outro, onde o aluno traz um saber totalmente espontâneo ou natural, sem uma ligação ao significado humano e social (ibid., p. 40-41). Para Libâneo (1996, p. 39), considerar a educação como “atividade mediadora no seio da prática social” significa um acesso ao saber institucionalizado e reconhecido e àquele cotidianamente construído, estabelecendo uma articulação entre ambos. Para o autor, o relacionamento da prática vivida com o saber institucionalizado resultaria numa ruptura, no sentido de constatar a prática real, confrontando o que é visto na escola, formalmente, com o que é realizado fora

dela. Esse confronto seria o resultado da uniformidade entre a teoria e a prática, entre o formal, não-formal e informal (LIBÂNEO, 1996, p. 39-41).

Segundo Libâneo (2000, p. 61-75), educação enquanto atividade institucionalizada é uma prática social que evidencia a influência do meio social no desenvolvimento dos indivíduos, e tenciona potencializar essa atividade humana convertendo-a em algo mais produtivo, eficiente e fértil diante das conseqüentes tarefas da sociedade. Destaca-se assim o aspecto de mediação, numa ligação entre a teoria e a prática, onde os sujeitos internalizam algumas capacidades necessárias às suas atividades, para que, a partir dessa apropriação, novos saberes sejam desenvolvidos.

Nessa visão, o aluno pode ampliar sua experiência, onde um novo conhecimento se apóia em uma estrutura já existente. É acolhido o princípio da aprendizagem significativa, verificando inicialmente o que o aluno já sabe, resultando em trocas que se estabelecem na interação com o meio. Adota-se um princípio onde o professor compreende o que os alunos dizem e fazem, sendo que os alunos, de maneira inversa, compreendem aquilo que é realizado pelo professor. Para que isso ocorra surge a necessidade de um grau de envolvimento tanto do professor quanto do aluno, numa espécie de prontidão (LIBÂNEO, 2000; 1996).

Convém ressaltar que o sistema educacional não está reduzido à escola, que em virtude de certas diferenças e especificidades as funções educativas acabam se diferenciando e se concentrando em instituições outras, formando sistemas e subsistemas. Cabe então incluir as funções educativas não institucionalizadas, informais, não-formais, onde há intencionalidade, organização e um certo grau de institucionalização. Seria, conforme Libâneo (2000, p. 86), “demarcar o entendimento de que sistema educacional compreende ações educativas que guardam o caráter

de intencionalidade e institucionalidade, do tipo formal e não-formal”. O autor considera complexa a tarefa de setorizar o sistema educacional situando as modalidades de educação em instituições de acordo com a função das ações que estas realizam e articulam. Mesmo atribuindo ao sistema educacional intencionalidade e institucionalidade, Libâneo (2000, p. 86-87) reconhece “que nem tudo o que é intencional converte-se obrigatoriamente em institucional; e o que intencional não prescinde, por sua vez, dos elementos informais da educação”. Numa tentativa de tornar mais clara a “interpenetração entre a educação formal, não-formal e informal” o autor propõe a seguinte setorização¹:



¹ Esta setorização é desenvolvida por Libâneo (2000, p. 87) em seu livro *Pedagogia e pedagogos, para quê?*

O gráfico, segundo Libâneo (2000), exibe as possibilidades tanto de integrar quanto de articular as modalidades da educação e suas instituições correspondentes. A educação formal e a informal são colocadas em extremos, e no meio é colocada a educação não-formal, pois esta possui conexões próximas com as outras duas. A educação não-formal distingue-se da educação formal por dispor de ações educativas intencionais e determinadas com grau mínimo de organização, e da educação informal por efetivar-se fora do âmbito escolar convencional, mas mantendo um grau de formalidade (LIBÂNEO, 2000, p. 88). Assim, a educação formal e a não-formal são perpassadas pela educação informal. A educação formal e a não-formal interpenetram-se constantemente, pois as modalidades da educação não-formal não podem prescindir da educação formal, como também o inverso, pois os educandos são participantes de várias esferas da vida social, seja politicamente, culturalmente, na participação em grupos, sindicatos, etc. (ibid., p. 88).

As considerações anteriormente colocadas serviram de base para a análise dos dados investigados nesta pesquisa. A seguir, apresento o processo de estruturação da metodologia adotada.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Estudos multicasos

Para a realização deste trabalho, que teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes, foi definida como metodologia mais apropriada o estudo de caso ou multicasos. A escolha desse tipo de metodologia, denominada por Stake (1994, p. 253) “naturalista”, deve-se ao fato de permitir um estudo aprofundado de um caso, sendo que esta “não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236).

O caso pode ser definido como algo específico, delimitado ou uma unidade, ressaltando-se que o pesquisador pode examinar não somente o caso, mas o contexto no qual o mesmo está inserido. A complexidade do estudo aumenta à medida que o assunto é aprofundado, e determina-se pelos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador. O estudo de caso não intervém diretamente na realidade, e sim observa aquela já existente (MERRIAM, 1988; STAKE, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Laville e Dionne (1999)

[...] a denominação refere-se ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade. A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (ibid., p. 155).

Ao investigar como os processos de ensino e aprendizagem musicais formais dos adolescentes se justapõem às atividades realizadas fora da escola, os adolescentes foram o objeto de estudo. Dessa forma, escolheu-se como unidade de caso os adolescentes que possuíam atividades musicais fora do ambiente escolar e que estiveram, no momento da pesquisa, expostos à educação musical dentro da escola. Como a pesquisa foi realizada com três adolescentes, pertencentes a três grupos musicais diferentes, sendo portanto três casos, esta investigação caracterizou-se como estudos multicaseos.

Entre os autores não há uma definição sobre qual seria a terminologia específica, se “estudo de caso” ou “estudos multicaseos”. Segundo Chizzotti (2001), o estudo de caso destina-se a coletar e registrar dados de um caso particular ou de vários casos. Portanto esse autor utiliza a mesma denominação para um caso ou vários casos. Autores como Bogdan e Biklen (1994) preferem especificar as diferenças, utilizando a denominação “estudo de caso” ao investigar uma única unidade e utilizando o termo “estudos de caso múltiplos” quando são estudadas duas ou mais unidades. Bresler e Stake (1992) tomam essa mesma terminologia, em que as características e princípios dos “estudos multicaseos” são os mesmos do “estudo de caso”.

Para Stake (2000) é possível aprender muito através de um caso que não seja típico, pois o pesquisador emerge de uma experiência social, através da qual o

conhecimento vai sendo socialmente construído, numa experiência de aprendizagem. Assim, através da escolha dos adolescentes houve a oportunidade de compreender como são utilizados os conhecimentos adquiridos em sala de aula durante o fazer musical que ocorre fora da escola.

Mesmo realizando estudos multicasos, ou seja, onde existem duas ou mais unidades, não há interesse em comparar as mesmas, a tendência é de que sejam tecidas relações entre essas unidades. Stake (2000, p. 444) corrobora esta idéia afirmando que a comparação entre os casos pode obscurecer o conhecimento, o objetivo deve ser o de compreender cada caso, pois cada um possui suas particularidades.

Os estudos multicasos inserem-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, pois há interesse em valorizar as perspectivas dos próprios participantes. Assim, essa abordagem será apresentada no próximo item.

2.2 A abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo André (1998, p. 17), “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Essa pode ser chamada de “naturalística” ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis ou tratamento experimental. Alguns autores utilizam o termo “qualitativo” por defenderem uma visão holística dos fenômenos, ou seja, considerando todos os componentes de uma situação (ibid., p. 17).

A abordagem qualitativa de pesquisa repousa nas raízes fenomenológicas, as quais enfatizam os aspectos subjetivos do comportamento humano. Para entender como e de que forma se dão os acontecimentos e interações sociais que ocorrem diariamente, é necessário penetrar no universo conceitual dos sujeitos. A atenção

fenomenológica possui seu núcleo de atenção no mundo dos sujeitos, nas suas experiências cotidianas e os nos significados atribuídos às mesmas. Além disso estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia (BERGER; LUCKMANN apud ANDRÉ, 1998, p.18).

O estudo qualitativo tem também, como uma de suas características, o fato de ser rico em dados descritivos, ter um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Para Denzin e Lincoln (2000, p. 19) os pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa vêem o mundo e os atos contidos nele. É uma abordagem naturalista, pois os fenômenos são investigados em seus contextos naturais e sua interpretação se dá a partir dos significados que os próprios atores atribuem. A abordagem qualitativa pode envolver uma variedade de métodos, compreendendo, assim, o fenômeno de maneira mais ampla (ibid., p. 3-4).

Ao investigar as manifestações dos processos de ensino e aprendizagem musical formal dos adolescentes nas suas experiências não-formais e informais estamos valorizando a perspectiva dos próprios participantes. Não se parte de hipóteses pré-estabelecidas, executa-se uma análise em profundidade dos dados obtidos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características básicas que configuram esse tipo de estudo. Convém ressaltar que essas características nem sempre estão em igual nível em todos os estudos qualitativos. A primeira característica destacada pelos autores refere-se ao ambiente natural como fonte direta dos dados. Os investigadores coletam os dados através do contato direto com o local de estudo “assumindo que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A segunda característica destaca que a investigação é descritiva, isso significa que contém transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos e ainda outros documentos. Os investigadores recolhem os dados de maneira minuciosa e a abordagem qualitativa exige que qualquer detalhe seja examinado, pois nada deve ser considerado trivial.

A terceira característica ressalta que os pesquisadores têm maior interesse pelo processo do que somente pelos resultados ou produtos. Esse interesse resulta em traduzir as questões em procedimentos, atitudes e interações diárias.

A quarta característica destaca que a investigação qualitativa não tem interesse em confirmar ou refutar hipóteses anteriormente construídas, essa construção se dá à medida que os dados estão sendo coletados.

E como quinta característica Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância do significado, numa tentativa de capturar a perspectiva dos participantes. Dessa forma, dão importância à dinâmica interna das situações, ou seja, à forma como os participantes dão sentido às suas vidas, tendo como ponto de vista as experiências dos participantes, tornando a investigação uma espécie de diálogo.

2.3 Técnicas de pesquisa

Com o objetivo de colher as informações sobre vários aspectos que envolvem as vivências musicais dos adolescentes, foram realizadas observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas.

2.3.1 Observação

As observações são formas importantes e privilegiadas de se entrar em contato com a realidade pesquisada, significam um olhar atento e comprometido com a questão de pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 153), “observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo atenção em suas características.” Mas para que a observação seja qualificada de científica, Laville e Dionne (1999, p. 176) advertem que ela “deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional”. A observação não é simplesmente passiva, mas um olhar ativo e atento. A observação também coloca o observador como um expectador, do lado de fora do grupo ou evento a ser pesquisado (COHEN; MANION, 1994, p. 107).

A preocupação de pesquisa orienta o olhar como observador, para que se detenha em um ou outro aspecto. Assim, foram realizadas observações não-participantes dos adolescentes durante os ensaios das bandas, as quais eles integravam, e também das aulas de música a que estiveram expostos. Ao realizar as observações dos adolescentes em seus fazeres musicais foi possível conhecer, registrar e compreender mais claramente aspectos que envolviam esse fazer musical realizado fora da escola. Os registros foram sendo realizados durante as observações, primeiramente em cadernos; posteriormente aos encontros, eram refeitos no computador. Ao refazer as observações foram acrescentados comentários, detalhes, conversas e outros acontecimentos que procederam durante as observações. Os adolescentes foram observados de acordo com suas

possibilidades, ou seja nos dias e horários previstos por eles para a realização dos ensaios.

Durante o primeiro encontro com cada adolescente, foi estabelecido que seriam realizadas três observações e que essas seriam agendadas por contato telefônico a partir da iniciativa da pesquisadora. Das três observações realizadas com os adolescentes, em uma delas foi utilizada uma filmadora, propiciando um registro fiel das atividades musicais realizadas, bem como focalizar outros aspectos até então não percebidos.

A realização das observações dos adolescentes em suas vivências musicais fora da escola ocorreu num período de três meses, totalizando três observações com cada adolescente em sua respectiva banda. As observações dos ensaios ocorreram em semanas alternadas, pois as bandas às quais os adolescentes pertenciam realizavam um ensaio semanal, e em determinadas semanas os ensaios foram desmarcados.

As observações realizadas na escola onde os adolescentes estavam expostos ao ensino formal de música ocorreram paralelamente às observações dos adolescentes nas bandas. Essas observações foram importantes para que os processos de ensino e aprendizagem utilizados em sala de aula pudessem posteriormente ser analisados nos fazeres dos adolescentes fora da escola. Foi possível conhecer e focalizar aspectos importantes como o conteúdo, o repertório, as atividades e a metodologia utilizada pelo professor. Através da observação foi possível conhecer como se configuram vários aspectos dos processos de ensino e aprendizagem realizados em sala de aula.

2.3.2 Entrevista

A entrevista consiste numa conversa intencional entre uma ou mais pessoas. É dirigida por alguém e tem como objetivo obter informações acerca do entrevistado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Estes autores destacam que:

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (ibid., p. 134).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134) o emprego das entrevistas pode ser realizado de duas formas, elas podem constituir a principal estratégia ao se recolherem os dados, bem como serem utilizadas em conjunto com outras técnicas. Em ambas as formas o objetivo ao utilizar-se a entrevista é que os dados recolhidos estejam na linguagem dos indivíduos entrevistados.

Triviños (1987) ressalta que a entrevista semi-estruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (ibid., p.146)

Assim, as entrevistas foram sendo realizadas com cada adolescente após as observações dos ensaios do grupo musical. Os locais para a realização das entrevistas com os adolescentes foram as próprias salas de ensaios e, em um dos casos, a casa do entrevistado, devido à indisponibilidade do local de ensaios. Após a primeira entrevista e posterior transcrição, surgiram outras questões que puderam ser aprofundadas na entrevista seguinte, bem como esclarecimentos sobre alguns aspectos que não haviam ficado totalmente claros nas observações, o que resultou num acréscimo qualitativo aos dados coletados.

Foi realizada também uma entrevista com o professor de música dos adolescentes, posto que uma das vantagens da entrevista é que permite a possibilidade de investigação das concepções do entrevistado, obtendo-se assim informações relevantes sobre algum assunto ou tema abordado. A entrevista semi-estruturada com o professor, portanto, teve como objetivo esclarecer aspectos importantes da aula de música, possibilitando ao professor que ele fornecesse dados mais específicos sobre os processos de ensino e aprendizagem utilizados em sala de aula. A entrevista com o professor foi realizada na escola, em um período reduzido de tempo, devido à indisponibilidade do mesmo em relação a horários e locais, necessitando a intervenção do supervisor para a realização da mesma.

2.4 Seleção dos adolescentes

Primeiramente foram contatadas as escolas da cidade de Pelotas que possuíam aulas de música no ensino médio. Após um levantamento entre as escolas de ensino médio da cidade e o contato telefônico com o supervisor pedagógico de uma das escolas, foi possível ter acesso à informação de que somente essa escola possuía aulas de música no ensino médio, no ano de 2001. Após o primeiro contato telefônico com a supervisão, houve a primeira visita a escola para apresentação do projeto de pesquisa. O projeto não foi submetido à análise da direção da escola. A resposta positiva para a realização da pesquisa foi dada pelo supervisor pedagógico quando da apresentação do projeto, sendo permitida a entrada e seleção imediata dos adolescentes.

A seleção dos adolescentes foi realizada pelo professor através de uma consulta verbal realizada por ele em sala de aula. Ao tomar conhecimento dos

adolescentes que possuíam atividades musicais fora da escola, foi realizado um contato telefônico, numa consulta sobre a possibilidade de participar da pesquisa. Após alguns dias houve o retorno telefônico, resultando em três adolescentes interessados e dispostos a participar da investigação.

Dessa forma, a escola escolhida foi aquela que oferecia música no currículo do ensino médio, e os adolescentes selecionados foram aqueles que se mostraram dispostos a serem os participantes da pesquisa. O objetivo da pesquisa era o de investigar adolescentes e as relações dos processos de ensino e aprendizagem musicais obtidos na escola com as vivências e experiências musicais realizadas por eles em ambientes não escolares.

2.5 Síntese dos procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos descritos a seguir estão dispostos em três fases distintas. Cabe ressaltar que essas fases, em alguns momentos, ocorreram simultaneamente, levando em consideração o tempo disponível dos adolescentes, o horário de aulas na escola, a disponibilidade do professor, as férias escolares, entre outros fatores.

Fase I

- a) Foi realizado um levantamento entre as escolas de ensino médio, da cidade de Pelotas, que ofereciam em seus currículos aulas de música e que estariam dispostas a participar da pesquisa.
- b) Após esse levantamento foi definida uma escola, por ser a única, no momento da pesquisa, que oferecia em seu currículo aulas formais de música. Foi então realizado o primeiro contato com a Direção e Supervisão

Pedagógica da escola selecionada, momento em que foram expostos os objetivos da pesquisa.

- c) Foi contatado o professor de música da escola, para que ele pudesse informar quais os adolescentes que possuíam vivências musicais fora da escola.
- d) Definidos os alunos participantes, as turmas a serem observadas e concordância de todos os indivíduos envolvidos em participar da pesquisa, foi iniciada a coleta de dados.

Fase II

- a) Foram realizadas observações das aulas de música, em um total de quatro aulas observadas, em dias e horários alternados definidos pelo professor.
- b) Iniciaram-se as observações dos ensaios das bandas. Dessas observações uma foi gravada em vídeo, segundo a permissão dos componentes das bandas.
- c) Foi realizada a entrevista individual com o professor de música, sendo que, através da entrevista, algumas questões mais específicas puderam ser esclarecidas.

Fase III

- a) As observações dos ensaios continuaram sendo realizadas, sendo que a última observação foi gravada em vídeo.
- b) Após as duas primeiras observações foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com os componentes das bandas. Foram realizadas duas entrevistas com cada adolescente. Estas foram gravadas em fitas cassete e transcritas literalmente, para posterior análise.

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Após a realização da coleta de dados foi iniciada a análise dos dados, através da organização e categorização dos mesmos. Convém ressaltar que todos os participantes, professor de música e adolescentes, tiveram acesso às transcrições das entrevistas. Segundo Stake (1994, p. 100) “os atores desempenham um papel fundamental, tanto na direção como na representação. Ainda que sejam o objeto de estudo, fazem observações e interpretações muito importantes com regularidade e, em alguns casos, sugestões sobre as fontes dos dados.”

A análise dos dados, para autores como Bogdan e Biklen (1994):

[...] é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (ibid., p. 205).

A análise significa organizar, dividir e descobrir aspectos importantes dos dados coletados. Após o término da coleta de dados estes foram sendo categorizados. Todos os dados foram organizados e classificados de acordo com as categorias de codificação. Essas categorias foram surgindo do roteiro das entrevistas e de temas relevantes das observações, que emergiram durante a coleta de dados. Ao ser encerrada a coleta de dados, o material proveniente das entrevistas e observações foi sendo organizado seqüencialmente em diferentes cadernos². Dessa maneira, para cada estudo de caso foi utilizado o mesmo procedimento, agrupando-se os materiais em cadernos de entrevista (CE) e cadernos de observação (CO). Os dados provenientes das observações da aula

² Os cadernos de entrevista com os adolescentes (CE) foram divididos por entrevista, ou seja, caderno de entrevista 1 e 2. Os cadernos de observações (CO) foram divididos por observação, cada observação possui cadernos 1, 2 e 3. Cada caso possui seu caderno de entrevistas e observações

(COA) e da entrevista com o professor (CEP) também foram organizados em cadernos, sendo utilizados como complemento à análise. As fitas de vídeo obtidas a partir das gravações passaram pelo processo de minutagem, possibilitando acesso rápido e objetivo aos dados contidos nas mesmas.

A análise dos dados foi realizada posteriormente como uma interpretação iterativa, elaborando pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno estudado (LAVILLE; DIONNE, 1999). Segundo os autores, “o pesquisador interpretaria esses resultados em termos de evolução do discurso realizando inferências sobre a transformação das mentalidades e do contexto social que essa evolução traduz” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 226).

Cada um dos casos investigados foi analisado individualmente, seguindo, porém, os mesmos procedimentos. Isso significou uma nova leitura de cada entrevista e observação, bem como o acesso à fita de vídeo. As análises foram realizadas partindo-se das entrevistas e das observações. Através da leitura dos dados as categorias foram surgindo, desenvolvendo um sistema de codificação que buscou tecer relações entre as entrevistas e as observações. Conforme foram surgindo, as categorias de codificação foram se alargando e até mesmo se modificando de acordo com as necessidades surgidas frente aos dados. Os principais aspectos considerados no surgimento das categorias foram os processos de ensino e aprendizagem musical formal dos adolescentes e suas manifestações nas experiências não-formais e informais. Com a leitura dos materiais das entrevistas e observações, algumas categorias inicialmente selecionadas foram sendo consideradas desnecessárias, numa espécie de lapidação do processo de categorização, para que este fosse aperfeiçoado.

respectivamente. Da mesma forma organizou-se a entrevista com o professor (CEP) e observações

A análise foi realizada através da interpretação dos dados, sustentada através das perspectivas teóricas que conduziram esta investigação. As categorias utilizadas foram selecionadas a partir das definições sustentadas por Libâneo (2000), no que o autor define como modalidades da educação, a saber: educação formal, não-formal e informal.

Assim sendo, nos próximos três capítulos apresento os três estudos de caso. Cada caso inicia apresentando os processos formais de ensino e aprendizagem musical, as experiências com aulas de música, bem como suas vivências práticas formais. Na parte seguinte os processos não-formais e informais de ensino e aprendizagem musical são relatados: as experiências dos adolescentes fora do contexto escolar, especialmente nas bandas e em outras atividades por eles relacionadas. Cada caso foi analisado individualmente e assim apresentado, mantendo-se a mesma estrutura organizacional nos três casos.

Conforme já mencionado, os dados provenientes da entrevista com o professor, bem como as observações das aulas de música, foram utilizados como complementares aos dados obtidos das entrevistas e observações dos adolescentes, pois as unidades de caso nesta pesquisa foram os adolescentes. A partir dessa apresentação dos processos de ensino e aprendizagem formais de música é possível focalizar como estes se justapõem fora da escola, ressaltando a articulação entre o formal, o não-formal e o informal.

Após a apresentação de cada caso individualmente é realizada, no capítulo seguinte, uma transversalização dos dados provenientes dos três casos. Essa análise transversal procurou compreender os casos como um conjunto, estabelecendo características peculiares aos três casos, bem como diversas. Ao

realizar uma análise transversal dos dados procurou-se estabelecer, também, um diálogo entre a literatura da educação e educação musical. Foram novamente retomadas as perspectivas teóricas que serviram como referencial deste trabalho, a saber, as dimensões formal, não-formal e informal da educação.

3 A PRÁTICA MUSICAL DE AMANDA: ESTUDO DE CASO Nº 1

3.1 Processos de ensino e aprendizagem musical formal

A possibilidade de ter aula de música no ensino médio foi para Amanda fundamental ao escolher a escola em que iria estudar. Como teve uma experiência com aulas de música no ensino fundamental, estudar em uma escola de ensino médio, que proporcionasse em seu currículo ensino de música, seria um complemento. Mas o contato de Amanda com aulas formais de música começou ainda no ensino fundamental, mais precisamente na oitava série:

Eu já tive dois modos, o primeiro foi na oitava série, que eu, que aí o professor, a escola conseguiu comprar algumas flautas. E aí a gente iniciou com aula de flauta. Mas eu só tive um ano, também, aí não foi muito. Mas era bem difícil, porque cada um tinha que lavar depois a flauta, e o pessoal ficava meio com receio [...] era com leitura de pauta, mas era uma coisa bem básica, assim... (CE, n. 1, p. 3).

A entrada no ensino médio a colocou em contato com outra forma de ensino e aprendizagem de música. Segundo Amanda, uma forma que ela considerou muito “teórica”. A utilização do termo “teórica” refere-se à maneira como o professor trabalhava o conteúdo das aulas de música. A maior parte do período destinado às aulas de música era utilizada para discussões sobre estilos, períodos, compositores, cantores, sem ao menos a audição de alguma música:

[...] eu gosto de estudar pauta, clave, assim, a parte de teoria em si, escala eu acho importante. Mas eu digo assim teoria, de onde surgiu o *rock*, de onde surgiu, sei lá os ritmos, os estilos, e de onde vem a música, de onde vem a música clássica, [...] história da música, eu acho que eu não teria tanto interesse. Mas eu acho que se fosse uma coisa assim mais teoria, direcionada para partitura, para esse tipo de coisa assim, eu acho que seria, que eu, que eu teria mais vontade de estudar, com certeza [...] eu acho que é meio assim, não é muito bem organizado, porque assim, o pessoal, eu imagino quem não tem o conhecimento assim de nada, de música (CE, n. 1 e 2, p. 2 e 22).

Através de seu relato Amanda expôs uma certa decepção com as aulas de música. Ao mencionar uma “certa desorganização” referia-se ao fato de que as aulas de música acabavam não tendo continuidade, com conhecimentos muitas vezes desconectados da realidade dos alunos.

Num sistema escolar onde obter uma nota final é o mais importante, o ensino de música acaba restrito a certas cobranças, seja em forma de trabalhos ou provas, numa forma rígida de aprendizado. Essas aulas, segundo Amanda, não foram suficientes para que pudessem ser trabalhados outros conteúdos, que segundo ela seriam mais interessantes. Essas colocações mostram o quanto a aprendizagem da escola pode estar descontextualizada: os alunos precisam aprender coisas distintas, de diferentes maneiras e que serão utilizadas, ou não, para um outro propósito, divergente do que ocorre em sua aprendizagem cotidiana, fora da escola. Assim, os alunos acabam construindo esquemas e estruturas mentais também diferentes para que possam se defrontar com esses dois contextos tão diversos (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Ao referir-se a um trabalho contínuo, Amanda considerava que o tempo das aulas de música era muito reduzido, pois eram aulas de quarenta e cinco minutos, que foram dadas somente no primeiro ano do ensino médio. Como em suas aulas de música no ensino fundamental, a falta de articulação entre os conteúdos abordados foi considerada como sendo algo superficial, sem continuidade:

[...] mas eu acho que se fosse um trabalho assim contínuo, com os mesmos alunos, porque ele dava aula para 5^a, para 6^a, para 7^a e para 8^a. Então eu tive só na oitava, então não foi muito gratificante assim, mas eu acredito que se ele começasse com a 5^a e aí depois continuasse na 6^a e na 7^a, aí ia ser bem, bem legal (CE, n. 1, p. 2-3).

Ao ingressar no ensino médio, mesmo não tendo tido uma experiência tão interessante com as aulas de música, Amanda procurou uma escola que tivesse ensino de música com a perspectiva de obter diferentes experiências e ampliar seu conhecimento musical. Mas sua experiência com as aulas de música parece não ter sido tão favorável quanto sua expectativa ao ingressar no ensino médio, pois pouco foi acrescentado ao conhecimento anterior:

[...] no ensino médio tive outra maneira assim, que foi essa mais teórica, mas eu acho também que é meio desorganizado, porque se fosse um trabalho contínuo, assim no... se fosse primeiro, no segundo e terceiro anos, seria bem legal, seria como na também da oitava né?! (CE, n. 1, p. 3).

O sistema escolar seria o primeiro fator a desmotivar a aula de música, pois o tempo dispensado à aula de música é muito pequeno em relação às outras disciplinas. Amanda insistia que o motivo principal para a realização de um bom trabalho nas aulas de música era a questão do tempo destinado a este. Ao ser questionada sobre a validade de uma aula por semana, ela exemplificou que no período de uma semana muitas dúvidas poderiam surgir, e somente seriam esclarecidas no próximo encontro, causando acúmulo de dúvidas:

[...] por exemplo: se a gente fosse ensaiar, digamos, essa idéia que eu dei antes assim, se tu tens aula numa quarta-feira, que era quando eu tinha aula, tu pega passa a música e tal, aí o professor vem na escola só na quarta-feira, aí se tu por exemplo se tu tens uma dúvida, em uma nota, ou teus colegas tem sei lá qualquer dúvida, tu vais poder falar com ele só na outra quarta. Então é super difícil porque aí tu chegas na outra quarta já com dúvidas em relação a aula passada já (CE, n. 2, p. 24-25).

Um outro fator que também perturbaria a aula de música, segundo Amanda, seriam as freqüentes greves, onde os alunos ficavam parados durante várias

semanas e até meses, e ao retornarem sentiam-se desmotivados para realizar as atividades propostas. Esse relato revela aspectos da realidade e das condições atuais do sistema escolar, alertando para a necessidade de que a concepção de aula de música possa ser repensada e resulte, como observa Souza (1996, p. 29), numa “ação pedagógica significativa” onde os objetivos, as experiências e as condições de ensino e aprendizagem possam emergir de reflexões e análises de situações concretas, proporcionando uma experiência positiva na aula de música.

3.1.1 A aula de música: “era mais teoria do que prática”

Amanda revelou um interesse particular em aprender outros conteúdos musicais, pois poderia aprofundar o conhecimento já obtido informalmente e aplicá-lo em seu fazer musical fora da escola. Mas mesmo tendo esta vontade de aprender, mostrou uma preocupação em relação ao restante dos colegas, pois o interesse dependeria da forma como seriam abordados os conteúdos. Segundo ela isso poderia tornar-se um fator desmotivador, um aspecto negativo ligado à aula de música:

Eu acho que para mim seria aprender mais coisas. É que o problema é que assim como eu estou estudando lá, e aí não é a matéria específica de música, é uma matéria como português, como matemática, então para mim aquilo que ele fosse dar no caso teoria, desde o início, seria uma coisa que eu iria, eu acho que eu iria achar bem interessante porque, até mesmo do jeito que eu aprendi é um pouco diferente do jeito que tem nos livros. E então eu acho que seria, eu estaria interessada, só que aí eu acho que para os meus colegas que não, por exemplo, que não tocam nenhum instrumento que não gostam muito dessa área, seria assim até perturbador (CE, n. 2, p. 23).

Ao referir-se à aula de música como sendo igual a outras disciplinas como matemática, português, havia uma tentativa de justificar um possível desinteresse

dos colegas, pois não sendo uma escola específica de música, os conteúdos musicais trabalhados não poderiam ser tão aprofundados.

Amanda declarou que esperava mais das aulas de música, pois demonstrou uma necessidade em interligar o saber com o fazer musical:

Também depende da aula de música, porque se fosse assim uma aula de música mais teórica, dependendo da teoria eu acho que eu não teria tanta vontade assim de estudar isso. Mas se fosse uma coisa mais prática, aí eu acho que [...] eu gosto de estudar pauta, clave, assim a parte de teoria em si, escala eu acho importante... (CE, n. 2, p. 22).

Ao falar em teoria musical e aula teórica, Amanda demonstrou uma certa confusão ao relacionar os termos, pois referia-se tanto aos conteúdos abordados, quanto à metodologia utilizada pelo professor. Ao referir-se aos conteúdos abordados, Amanda destacou que eram voltados mais às questões históricas, numa análise do texto literário e não do texto musical, onde nem sequer as músicas citadas eram ouvidas. Mesmo declarando ter pouco interesse em conhecer de onde surgiram as músicas, Amanda disse gostar de música erudita e até mesmo ter tocado algumas músicas, mas concluiu não conhecer quase nada sobre estas. Em sua fala foi possível perceber um desejo de que as aulas de música proporcionassem várias possibilidades, introduzindo os conteúdos e funções da música sob diversos aspectos, fossem eles atuais ou históricos. Segundo Souza (2001a):

[...] o falar e analisar sobre música só tem sentido se estiver ligado à experiência, vivência auditiva, corporal e emocional. Deveríamos tentar criar na aula de música situações onde reconhecer, compreender, ter prazer, gostar de música estivessem interligados (ibid., p. 42).

Ao revelar essa dicotomia existente em sua aula de música, Amanda revelou a necessidade de que, na aula de música, o aprender na e sobre a música, o falar sobre, o analisar estivesse ligado à experiência, seja esta auditiva, emocional ou

corporal. A aula de música eficiente seria aquela onde o fazer musical estivesse presente, onde houvesse necessidade de conhecimento musical.

3.1.2 Experiência e vivência musical: “no último bimestre é que a gente cantou”

Para Amanda uma questão fundamental era o repertório utilizado, pois praticamente o ano todo restringiu-se a um gênero musical, que no seu caso era desvinculado da sua vivência pessoal, principalmente na banda. As aulas de música eram aulas sem música, pouco musicais, onde tocar um instrumento, ter uma experiência prática, surgiu junto com a pesquisa:

Tanto é que antes da pesquisa ele não tinha perguntado se alguém tocava algum instrumento. Ele nem sabia que eu tocava teclado, ele nem sabia nada [...] ele só chegou e só perguntou preferência tipo estilo: Ah! vocês gostam de *rock*, de samba, alguma coisa assim. Mas não perguntou se alguém tocava algum instrumento, eu também nunca falei para ele. E foi tudo assim, tinha uma colega minha também que tocava violão, mas ela acabou não tocando (CE, n. 2, p. 33).

No início do ano letivo, o questionamento do professor foi apenas sobre a preferência, o gênero musical que cada um mais gostava. Na perspectiva de Amanda não havia interesse por parte do professor no conhecimento adquirido anteriormente pelos alunos, tampouco a necessidade de esclarecer possíveis dúvidas. Para ela havia um distanciamento entre professor e alunos no tocante ao relacionamento pessoal:

Eu não sei se ele não dava ou se a gente que não se acostumou com ele, ou se ele que não sabia trabalhar com nós, eu não sei. Porque foi bem esquisito assim, e outra porque era um encontro por semana. E daí às vezes tinha feriado e com o negócio da greve também, a gente começou, parou, começou, parou (CE, n. 2, p. 33).

O fato do professor não demonstrar interesse pelo conhecimento musical anterior dos alunos foi considerado como falta de comunicação em virtude da falta

de tempo, da ocorrência da greve e por não se sentirem à vontade em colocar os questionamentos e dúvidas. Até mesmo uma conversa entre aluno e professor não era algo rotineiro, como pôde ser visto durante as observações quando, ao entrar em sala de aula, tanto o professor quanto os alunos sequer se cumprimentavam.

No último bimestre, segundo Amanda, a comunicação melhorou, pois com o surgimento da pesquisa o professor acabou perguntando para a turma quem tocava algum instrumento e pediu que o trouxessem para a aula. Essa atitude foi recebida pelo alunos com certo estranhamento, pois até então as aulas haviam sido apenas teóricas, numa referência às aulas expositivas.

Numa retrospectiva das aulas de música, pouco ou quase nada parece ter sido acrescentado ao conhecimento que Amanda havia adquirido em suas experiências musicais realizadas fora da escola. É possível constatar o quanto é importante vincular o ensino de música ao fazer musical como um todo, onde vários aspectos sejam considerados, onde o apreciar, o criar, o executar, o improvisar estejam conectados.

Como observa Dumazedier (1994) há esta falta de relacionamento entre o trabalho escolar e o que ele denomina de práticas do tempo livre, ambos estão cada vez mais entrando em concorrência, pois aquilo que é construído no tempo escolar acaba sendo extinto fora dele, ao deixarem a escola os jovens podem por iniciativa própria se informar e formar sobre os temas de seu interesse e necessidade (ibid., p. 74). Um maior relacionamento da teoria com a prática resultaria em interesse e motivação por parte dos alunos, convertendo a aula de música em um fazer musical ligado às suas necessidades e às vivências que acontecem tanto dentro quanto fora da escola. De nada adiantam processos de ensino e aprendizagem que sejam utilizados somente dentro da escola; são processos que resolvem a vida escolar e

só tem sentido dentro dela, o que é aprendido só se torna relevante para sobreviver dentro da escola, sem que essa aprendizagem possa se manifestar fora, em outras experiências.

3.2 Processos de ensino e aprendizagem não-formal e informal

A aprendizagem musical de Amanda não esteve ligada somente à escola. O interesse em aprender música surgiu mais cedo, pois havia um professor de teclado morando perto de sua casa. Assim, o aprender música esteve ligado às experiências não-formais e informais desenvolvidas ao longo do tempo. O fato de Amanda estar bastante ligada às atividades da sua igreja, e a mesma tendo a necessidade de alguém que tocasse teclado ou órgão durante a realização dos cultos, e ainda a banda, que também não possuía tecladista, poderiam ser considerados fatores relevantes nesse desenvolvimento.

Para Amanda aprender música vai além do fato de simplesmente tocar, pois demonstrou isso ao declarar a necessidade de ter um lugar para tocar:

E aí, então ter um lugar para tocar, porque por exemplo assim: Ah! eu sei tocar teclado aí eu vou tocar em casa, mas vou tocar para quem? só para mim? Só para minha família? Então tendo o grupo eu acho que é uma forma também sei lá de comunicação, de ter mais amigos, de um monte de coisas assim (CE, n. 2, p. 27).

Ao enfatizar que aprender música, tocar um instrumento, é uma forma de comunicação, de ter mais amigos, Amanda expõe o que autores já têm destacado (ver SOUZA, 2001, p. 42), de que a música acompanha várias situações da vida dos adolescentes, ou seja, a música constitui-se num elemento indispensável em suas práticas cotidianas e um meio de comunicação fundamental.

3.2.1 A banda: “eu toquei, aí me convidaram”

As experiências de Amanda fora do âmbito formal referem-se ao aprendizado de um instrumento musical, o teclado, com um professor particular e a sua vinculação às atividades da igreja a qual pertence. Atualmente as atividades musicais de Amanda na igreja estão voltadas quase que totalmente à sua atuação como tecladista na banda. A formação da banda foi anterior à entrada de Amanda, pois quando do seu ingresso, a mesma já existia há cerca de um ano. O ingresso na banda foi um pouco difícil, pois, segundo Amanda, o fato de não tocar de ouvido prejudicou o aprendizado do repertório já pertencente da banda.

Para Amanda ter aula de música na escola deveria ter trazido explicitamente algum aprendizado, diverso do que foi visto na aula de música semanalmente. Mesmo com a aula de música não tendo influência sobre a sua participação na banda, Amanda revelou em sua fala que havia interesse em aprender através das aulas de música, mesmo sendo aulas mais teóricas do que práticas. Ao colocar seu desejo por uma aula mais prática, Amanda referia-se à realização de atividades que proporcionassem a utilização dos conhecimentos musicais por ela utilizados na banda. Isso possibilitaria a ampliação desses conhecimentos, para que durante o seu fazer musical não-formal eles pudessem ser aproveitados e as dúvidas e dificuldades esclarecidas.

3.2.2 O ensaio: “no ensaio cada um aprende, porque a gente vai tocando e vai tocando”

Os ensaios eram momentos onde Amanda e todos os integrantes se reuniam, algumas vezes os únicos momentos em que podiam se encontrar, pois cada um possuía diversas atividades. Assim, na maioria das vezes o ensaio não começava no horário marcado, fato comprovado durante as observações. Essas impossibilidades eram preocupações freqüentes para Amanda, pois estariam prejudicando a qualidade da banda. As dificuldades apresentadas pela falta de integrantes e até de instrumentos eram superadas por Amanda com a boa vontade em aprender. O aprendizado fazia-se na prática, advindo da necessidade em tornar o resultado musical o mais audível possível.

Os ensaios da banda eram quase sempre realizados nas dependências da igreja, algumas vezes ocorriam no local onde a banda iria ficar durante a participação no culto. Nos ensaios que aconteciam durante a semana os instrumentos ficavam numa espécie de sótão, sendo esse o local onde ocorriam os ensaios, na maioria da vezes acústicos, ou seja, sem microfones ou amplificação dos instrumentos. Como pôde ser visto durante as observações, os ensaios ocorriam em dois locais diferentes: um mais amplo, onde os instrumentos ficavam todos ligados às caixas, as estantes montadas bem como os microfones instalados; no ensaio realizado no sótão, apenas o teclado era ligado a uma caixa e eventualmente havia algum microfone.

Durante a realização dos ensaios ficou perceptível que o ensaio realizado na igreja tinha um caráter mais formal. Esse caráter mais formal para a realização dos ensaios, refere-se à colocação dos instrumentos, à equalização e até mesmo à forma como o repertório era passado. Os ensaios em separado ficavam restritos às

músicas consideradas mais difíceis, para que os instrumentistas ajudassem uns aos outros. Na entrevista Amanda confirmou essa ajuda mútua, destacando que o importante era estudar em conjunto, pois o fato de estarem todos juntos auxiliava no aprendizado; as dificuldades relacionadas ao instrumento deveriam ser estudadas individualmente. Mas durante as observações dos ensaios pôde ser verificado que de certa forma Amanda acabava se destacando na organização e liderança. O planejamento dos ensaios não era registrado pela banda, mas havia uma certa rotina nos ensaios, sendo um planejamento quase inconsciente. Segundo Amanda, havia dois roteiros a serem seguidos:

[...] bom agora nesse final de semana a gente vai tocar essa e essa música, então vamos ensaiar essas. Esse é um dos roteiros. E aí tem um outro que quando a gente não tem apresentação assim, logo no final de semana, então daí a gente primeiro escolhe as músicas, cada um dá a sua opinião, a gente vê se vai ficar boa, se não vai, se todos gostam. E então tem esse outro tipo de ensaio que é mais assim, mais para conversar, para se organizar (CE, n. 2, p. 20).

Percebe-se, reafirmando o que foi dito anteriormente, que a banda possuía dois ensaios distintos, um para aprender as músicas, escolhê-las, discutir questões sobre o grupo e outro para “passar” o repertório para apresentações. A duração dos ensaios variava, de acordo com a atividade realizada, em torno de duas horas. O fator rendimento era o diferencial para a duração maior ou menor dos ensaios. Isso pôde ser visto no relato de Amanda, ao afirmar que se estivessem cansados acabavam encerrando o ensaio. A capacidade perceptiva é um aspecto importante a ser ressaltado, pois ao sentirem-se cansados, sem capacidade de se concentrarem no fazer musical, a solução era deixar para outro dia ou então tomar atitudes como a de Amanda, que tinha necessidade de realizar outra atividade, fosse essa parar de tocar ou ainda dar uma volta e descansar.

Para Amanda a equalização do som era importante, para que o resultado final fosse agradável aos que ouvissem a banda. Durante os ensaios, vários foram os momentos em que estes foram interrompidos para que algum acerto pudesse ser realizado, ou problemas fossem resolvidos. A equalização do som poderia determinar a qualidade musical da banda, e a preocupação de Amanda era de que nenhum instrumento obtivesse maior destaque do que outro, demonstrando receio em relação ao volume exagerado. O fato de não possuírem alguém especificamente para equalizar o som e ficar na mesa era considerado um grande problema, um fato bastante ressaltado.

Segundo Amanda, uma maneira de superar essa lacuna, essa falta de conhecimento sobre a parte técnica, sobre equalização, seria ter acesso ao conhecimento na aula de música, pois o pouco que ela sabia aprendeu em curso particular de teclado e não na aula de música:

[...] se eu tivesse estudando lá a equalização ajudaria com certeza para a banda, porque aí de repente eu poderia estar ensinando para os outros que estão aqui, o que eu estou aprendendo lá. Se fosse técnica vocal também, agora se, por exemplo história do *rock*, que era o que eu estava vendo, o que, eu acho que não tem nem, eu pelo menos, não trouxe nenhuma uma ajuda para banda, sabendo isso. Porque assim a princípio porque é que a gente vai querer saber sobre isso? (CE, n. 2, p. 25).

Os problemas e as dúvidas, evidentes no fazer musical de Amanda na banda, seriam conteúdos bem mais interessantes de serem estudados na escola, e teriam utilização imediata. De maneira divergente, o conteúdo sobre o *rock* não tinha sentido ou conexão com a realidade vivenciada por ela. Segundo Pérez Gómez (1998), o que é aprendido na escola só se torna relevante quando houver um processo de diálogo do aluno, onde este possa aceitar, questionar, recusar e assumir. Para recontextualizar a aprendizagem e o que acontece dentro da sala de aula, com a efetiva participação dos alunos, surge a necessidade de uma

“comunidade democrática de aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 96-97). Um processo de diálogo entre a realidade social e natural, onde alunos e professor contribuam para elaborar, desenvolver e até mesmo decidir sobre aspectos importantes da vida acadêmica. Para que os conteúdos se tornem relevantes é necessário que estejam ligados à vida cotidiana, às necessidades e experiências concretas dos alunos, auxiliando na compreensão da realidade, numa interação conteúdos-realidade (LIBÂNEO, 1996, p. 40).

3.2.3 Experiência e vivência musical: “tendo o grupo eu acho que é uma forma de comunicação, de ter mais amigos”

O repertório da banda em que Amanda tocava, basicamente, restringia-se às músicas cristãs (evangélicas), pois os eventos dos quais participavam eram, em sua maioria, realizados na igreja. As músicas do repertório não possuíam um caráter específico, pois dependendo da necessidade vários gêneros musicais poderiam ser utilizados. A banda possuía em seu repertório principalmente músicas compostas por outras bandas cristãs, e apenas uma música composta por Amanda. Todas as músicas que a banda utilizava em seu repertório eram organizadas em pastas individuais, facilitando a busca quando necessário. A escolha do repertório era determinada pelas necessidades da comunidade, ou seja, de acordo com o que iria ser realizado, fosse um culto, um encontro de jovens, ou, ainda, um evento festivo.

É possível destacar através do relato de Amanda que alguns fatores acabavam por determinar a escolha do repertório: a identidade do grupo, a preferência das pessoas que os assistiam e, de alguma forma, a influência daqueles que detinham o controle financeiro. Ao relatar as preferências musicais da banda, Amanda esclareceu que individualmente havia uma diversidade de gostos e que a

banda gostava de várias coisas diferentes. Ao ser questionada sobre a relação ou influência do que ouvia em casa, na escola ou em outros momentos quando não estava na banda, Amanda declarou que mesmo tendo preferência por outros estilos ou músicas a preocupação era com a banda e as necessidades específicas desta. Mas considerava importante frisar que, apesar dos integrantes terem gostos pessoais variados, a banda não era influenciada por eles.

Numa referência mais específica à banda e ao tipo de música utilizada no repertório, Amanda destacou algumas influências de outras bandas cristãs. Durante os ensaios a influência dessas bandas pôde ser comprovada, pois vários CDs foram utilizados. Em um dos ensaios a música escolhida foi ouvida várias vezes, para que assim fosse aprendida:

Subimos então para a sala de ensaios no andar superior. Foram ligados o violão e o teclado para que Amanda e os outros fossem ouvindo e “tirando” a música. Escutaram duas vezes toda a música do CD. Na terceira vez foram tentando descobrir com o violão e o teclado a melodia. Eles escutavam, paravam, tocavam e escutavam novamente para ouvirem se estava certo (CO, n. 3, p. 2).

A prática musical de Amanda era quase que totalmente voltada para os encontros da banda, ou seja, os ensaios. Esta restrição devia-se ao fato de estudar e trabalhar, o que acabava dificultando a prática musical fora da banda, mas que poderia ocorrer se houvesse necessidade. Para Amanda, tocar em casa tinha uma outra conotação, significava tocar de forma mais lúdica, para experimentar, sem a preocupação de ter a música pronta. O estudo em casa era reservado apenas quando não havia tempo de estudar na igreja ou para tocar aquilo que “gostava” (CE, n. 2, p. 21). Mas as exceções aconteciam, pois ao não conseguir “tirar” alguma música durante o ensaio ou por ser considerada mais difícil, esta precisava ser estudada em casa, como tarefa.

Mesmo sendo uma prática musical realizada fora do ambiente formal, institucionalizado, as ações do integrantes da banda demonstravam uma organização ou estrutura. Percebendo que a música não estava saindo como deveria, que os erros estavam sucedendo-se mesmo após várias tentativas, a conclusão era de que, antes de insistir nos erros, estes deveriam ser sanados no estudo individual, por eles definido como “tema para casa”.

Aprender as músicas do repertório significava, na linguagem utilizada por Amanda, “tirar” a música, ou seja, ouvi-la, aprendê-la e tentar tocá-la. Algumas dificuldades eram “tirar” a parte de outros instrumentos, como a flauta doce, principalmente quando as músicas não possuíam partitura, o que na maioria das vezes acabava ocorrendo. A aprendizagem se dava através da audição repetida das músicas. Mesmo Amanda tendo algum conhecimento de teoria musical, a aprendizagem do repertório se dava por tentativa e erro, numa busca pelas notas da melodia:

[...] a gente aprende, eu... de ouvido, ou quando tem as notas eu tento conseguir com alguém, mas é bem difícil. Agora o Lucas também está começando a tirar de ouvido, só que aí ele tira para o teclado e eu tenho que tirar para o violão, a gente se troca [...] E aí eu já tiro para flauta também (CE, n. 1, p. 4-5).

Para Amanda a dificuldade em “tirar” as músicas agora era menor, porque, para ela, agora é que o ouvido estava funcionando, como se anteriormente isso não acontecesse. A vivência não-formal com a banda acabou por construir um conhecimento musical influenciado por vários outros fatores informais, como vivências musicais da infância, influência dos familiares, conhecimentos obtidos através dos meios de comunicação, Internet, etc.

A aprendizagem se dava por tentativa e erro, construída a partir de pequenas frações, onde cada um, a partir de suas experiências e vivências, contribuía para o

conhecimento de todos. Algumas lacunas que poderiam ser preenchidas pelo ensino formal acabavam sendo preenchidas de forma difusa, ou até mesmo não sendo preenchidas, tornando o percurso da aprendizagem mais longo:

Ah! Eu não sei como explicar, mas eu sei que tá, quando eu aprendi eu tinha dez anos. Então também eu não podia aprender tudo. Assim, não podia conciliar tudo. Então, sei lá se é o jeito que eu aprendi antes é errado, se o jeito que eu aprendi agora, que eu estava aprendendo é certo, não sei. Mas eu sei que quando eu, primeiro eu sabia ler partitura eu contava um, dois, três, quatro, assim digamos (CE, n. 2, p. 31-32).

Foi possível perceber uma necessidade de superação de Amanda, uma vontade em aprimorar os conhecimentos já obtidos. Para isso ela foi buscar ajuda na biblioteca setorial da universidade, onde se encontram os livros de música. A procura pelos livros demonstra uma necessidade em esclarecer dúvidas, de compreender melhor a sua prática musical, tendo como parâmetro o conhecimento formal, representado como o conhecimento mais nobre e complexo.

Nos ensaios vários CDs de outras bandas cristãs também eram utilizados, até mesmo para que as dúvidas fossem sanadas e os possíveis erros corrigidos, no momento da aprendizagem. Mesmo não tendo consciência disto, era uma atividade utilizada para prevenir futuros vícios em relação à música a ser executada, pois como não havia um registro através da partitura, o recurso era ouvi-la e aprendê-la conforme a execução do CD.

Ao ser questionada sobre o registro das músicas, Amanda demonstrou uma certa indefinição quanto à forma utilizada para o mesmo; ora as cifras eram o recurso viável, ora escrever as notas sem ritmos. A notação musical, assim como outras linguagens têm como função permitir que as músicas sejam registradas. Esse registro faz com que outras pessoas possam tocar, para que a música possa ser corrigida, se necessário, e até mesmo aperfeiçoada por seu compositor. Para Amanda em alguns momentos não haveria necessidade de registro, pois o recurso

da memória seria suficiente. Mas durante os ensaios dedicados a aprender músicas novas, houve a utilização de uma forma de registro, a partir das letras das músicas, onde cada sílaba recebia uma nota musical correspondente. De acordo com Amanda, este procedimento não foi influenciado pela educação musical formal, visto que durante as aulas de música em nenhum momento o professor trabalhou com notação musical.

Em sua entrevista, o professor também confirmou que a importância da teoria musical não estaria no momento atual, o mais importante seria a prática musical, pois a teoria poderia ser aprendida mais tarde. Para o professor, esse trabalho poderia ser feito em atividades extraclasse, pois, segundo ele, em sala de aula o importante é que fossem trabalhadas outras questões. A preocupação primordial nas aulas de música era a construção poética e a influência da música na vida de cada um e na sociedade. Segundo o professor: “qual seria a aplicabilidade na realidade dele? [aluno]. O importante é trabalhar a linguagem musical dentro do plano da estética” (CEP, p. 20-21).

Novamente destaca-se a importância de conhecer a realidade em que se está inserido, para que os conteúdos a serem dispostos em sala de aula sejam vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais (LIBÂNEO, 1996, p. 39). De nada adianta que os conteúdos sejam ensinados; para que se tornem relevantes precisam estar ligados à realidade concreta, ter significado na vida dos alunos.

Ao ser questionada sobre as dificuldades da banda e se estas haviam sido levadas à aula de música, Amanda respondeu que durante as aulas de música esses conteúdos não foram explicitados, e poucas foram as experiências com música. Como ela mesmo relatou, somente no último bimestre algumas aulas foram dedicadas ao fazer musical. O tipo de metodologia utilizada pelo professor não foi

tão ressaltada, mas sim o conteúdo, considerado distante de seus interesses, especialmente na banda:

Do ensino médio não porque a gente só teve teoria assim escrita, a gente não aprendeu pauta, teoria musical, [...] tipo assim história da música ou, mais ou menos isso, nada assim de aprender a tonalidade [...] Muito pouco sobre teoria musical, assim nada, só no último bimestre, mas foi só sobre acordes e tal, nada de pauta, de compasso quaternário, nada, não falou em pauta, nota, porque o que a gente tocou, foram só os acordes no teclado e ele com o violão (CE, n. 1 e 2, p. 11 e 32).

Ao relatar as dificuldades que encontrava no momento de registrar o que a banda fazia, ou seja, no momento de registrar as músicas do repertório, foi possível perceber a importância dada por Amanda à escrita musical. Ao escreverem as músicas haveria maior facilidade no momento da reprodução, proporcionando um ajuste de todos os instrumentos, tornando o fazer musical mais consciente.

Para Amanda, aprender mais sobre teoria musical ampliaria as possibilidades e o seu conhecimento. Mas considerava importante que o ouvido não fosse deixado de lado, numa referência à oralidade, traduzindo um receio de que ao aprender a ler e escrever música pudesse vir a perder essa forma mais livre e descontraída:

Eu acho que por exemplo: se eu sei só teoria, aí por exemplo tem uma música que ninguém tem as notas, só tem no CD ou só uma pessoa sabe cantar. Se eu não sei de ouvido só sei por nota eu não vou conseguir tocar nunca a música. E outra coisa, que às vezes vêm falhas também nas partituras, nem sempre é perfeito assim sem nenhum erro. Ou de repente eu conheço a música de um jeito e na partitura está de outro, então eu vou ter que conciliar as duas. Não tocar somente pela partitura e nem tocar somente por ouvido. Eu acho que é importante não só para mim, quanto para todos da banda (CE, n. 2, p. 30).

Talvez essa preocupação de Amanda existisse em virtude da hegemonia que a escrita tem tido sobre a oralidade, e que muitas vezes tem contribuído para que as pessoas desistam de aprender música. Essa hegemonia muitas vezes é responsável pela utilização da oralidade por parte de músicos populares, no intuito de sentirem-se mais à vontade, mais livres para criar e tocar, uma posição bastante comum em

virtude de experiências muitas vezes malsucedidas em relação à aprendizagem da escrita tradicional e à música formal. Essas experiências muitas vezes estão ligadas a procedimentos metodológicos inadequados, utilizados durante o ensino de teoria e em experiências desvinculadas do fazer musical como um todo (SOUZA, 1998). As experiências de Amanda revelaram algumas dessas contradições, pois o que aprendeu com um professor particular foi depois ensinado de outra forma por outro, gerando uma confusão. A preocupação de Amanda retoma a questão do conhecimento muitas vezes fragmentado, e de que o conhecimento de notas musicais não pressupõe uma formação musical significativa.

A técnica vocal, além das questões técnicas, foi se tornando uma preocupação constante de Amanda. Mesmo não cantando, em uma das conversas anteriores aos ensaios ela destacou que gostaria de participar de um coral, para que pudesse utilizar essa experiência junto à banda. Um dos questionamentos de Amanda era o porquê de não ser trabalhado este conteúdo, relacionado à técnica vocal, na aula de música. Para ela o conhecimento sobre técnica vocal contribuiria para a melhoria da produção vocal da banda, bem como para a resolução de problemas de respiração, impostação vocal, entre outros.

A importância em obter esses conhecimentos estava ligada à necessidade de sua experiência concreta. Para Amanda o conteúdo de história não fazia parte do seu cotidiano e da sua experiência musical. Segundo Libâneo (1996, p. 40) mais do que depositar nos alunos determinados conteúdos é necessário favorecer uma correspondência entre estes e os interesses daqueles, para que os conteúdos configurem-se como auxiliares na compreensão da realidade e possam ser percebidos pelo alunos como tais.

Ao relatar suas principais dificuldades musicais, Amanda enfatizou algumas questões, sendo que algumas teriam maior destaque em seu fazer musical. A primeira dificuldade, e a mais difícil de ser superada, seria a composição, o momento de criar as músicas:

Eu acho que é na hora de criar assim, de por exemplo, essa música a gente não tem introdução, é difícil para a gente criar alguma coisa diferente, aí geralmente como eu já tinha falado, fica ou o início da música ou uma coisa assim. Também às vezes, agora não mais, mas no início assim para tirar uma música, era muito difícil (CE, n. 1, p.10).

Outra dificuldade destacada por Amanda era a transposição, considerada como um “trabalho” a mais a ser realizado por ela, porque além de tirar as músicas algumas vezes era necessário mudar a tonalidade, para adequar a música aos vocais ou aos instrumentos. O aprendizado informal de Amanda revelou que mesmo não tendo acesso ao conhecimento formalizado é possível reverter uma dificuldade, pois a necessidade torna o desafio superável. Mas esse aprendizado acaba acontecendo de uma forma mais lenta, através de superações pessoais, fazendo com que o percurso seja mais longo.

Mesmo tendo consciência de que possuía deficiências no que se referia ao conhecimento musical e ao domínio técnico dos instrumentos, isso só se tornava evidente no momento em que Amanda observava a maneira como outras bandas faziam e tentava reproduzi-las. Muitas vezes não havia clareza sobre os erros, onde ou porque ocorriam. A forma solitária de resolver a dificuldade acaba englobando um misto de erros e acertos, tornando o percurso mais longo. Para resolver um problema específico, em determinado ponto da música o recurso era saná-lo onde este se encontrava, ou seja, verificar o ponto exato onde ocorria o erro e corrigi-lo, divergente do que ocorreu em sua prática formal, onde o professor executava a música novamente, sem resolver o problema específico.

O aprendizado de Amanda vem ocorrendo aos poucos e revela uma necessidade de superar o que Souza (2001a, p. 42) chama de “um dualismo da experiência cotidiana/escolar”, ou seja, tornar sua experiência musical formal em algo que possa articular-se com as suas experiências não-formais e informais. Ao longo deste capítulo foi possível conhecer alguns processos formais, não-formais e informais de Amanda e constatar como é importante ouvir os agentes envolvidos. Através dos relatos de Amanda destaca-se o distanciamento entre o ensino e a aprendizagem formal, não-formal e informal, bem como a necessidade de articulações entre essas dimensões, tão presentes na vida dos adolescentes.

4 A PRÁTICA MUSICAL DE RAFAEL: ESTUDO DE CASO Nº 2

4.1 Processos de ensino e aprendizagem musical formal

A trajetória formal de Rafael com a música começou no ensino médio. Nas escolas em que estudou anteriormente não teve nenhum contato com aulas de música. Seu ingresso na escola não foi porque o currículo oferecia aulas de música; segundo Rafael, a escola possuía uma tradição em relação à qualidade de ensino em geral, o que para ele foi essencial para o ingresso.

A experiência musical de Rafael surgiu quando dos primeiros contatos com os colegas dessa escola, em momentos de descontração, principalmente nos períodos de intervalo de aulas. Esses intervalos proporcionaram a Rafael conhecer outros adolescentes que, como ele, estavam iniciando o aprendizado de um instrumento musical. Em seu artigo, Pinto (2002) argumenta sobre a capacidade da música de reunir as pessoas, de proporcionar encontros com os amigos ou colegas:

[...] a maioria dos grupos são formados por amigos das quadras ou do colégio [...]. O viver em bandos, com a turma do bairro ou galera do bar manifesta-se na evidente valorização de um vínculo tribal, de estar junto, sem que isso pressuponha um objetivo a ser atingido ou caça a um futuro glorioso (ibid., p. 3).

Ao partilhar suas experiências do aprendizado de guitarra com outros colegas da mesma idade, Rafael acabou consolidando amizades em torno de alguns pontos

confluentes: a vontade de fazer música, a necessidade de aprender um instrumento e as mesmas preferências musicais. Souza (2000b, p. 43) também ressalta que a escola é um local de “práticas cotidianas”, onde crianças e adolescentes encontram-se com seus pares, tornando-se importante repensar sobre essas questões para que a escola possa também proporcionar experiências musicais significativas.

Mesmo tendo aula de música pela primeira vez dentro da escola, Rafael considerou essa experiência pouco produtiva, pois as aulas seguiram um mesmo roteiro semanalmente e o repertório utilizado foi praticamente o mesmo durante todo o ano letivo. Para Rafael esse tipo de aula não foi significativo nem para ele nem para seus colegas, pois expressava somente a vontade e as preferências musicais do professor:

[...] o cara só tocava Tieta. É sei lá para mim, o professor ele ensinava para nós lá, era o estilo que eu acho que ele gostava. Era MPB e assim Tieta, esses troço. Ele colocava esse estilo de música (CE, n. 1, p. 2).

Pérez Gómez (1998, p. 61), ao referir-se ao que acontece em sala de aula, considera que este “não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura”, pois, esclarece o autor, se na vida cotidiana os aprendizados se dão “reinterpretando os significados da cultura” através de processos de negociação sucessivos e até mesmo difíceis, na vida escolar os alunos deveriam aprender reinterpretando e não somente adquirindo o que vem previamente preparado.

Para Rafael, as aulas de música até poderiam ser mais interessantes se houvesse uma preocupação por parte do professor com o repertório preferido pelos adolescentes. Mesmo destacando que as aulas de música não superaram suas expectativas, Rafael afirmou que gostava das aulas, por serem momentos mais descontraídos. Ao falar das aulas de música durante as entrevistas, Rafael deixou explícito seu bom relacionamento pessoal com o professor. Esse relacionamento

não influenciou diretamente seu fazer musical não-formal, incluindo a formação da banda em que toca. O incentivo do professor em relação à formação de bandas ou a aprendizagem de algum instrumento foi considerado importante, pois “ele falava bastante com nós” (CE, n. 1, p. 2).

O tempo destinado às aulas de música não foi considerado por Rafael como sendo o principal obstáculo para a realização de uma aula de música interessante. A principal preocupação era com a qualidade das aulas, com o que poderia ser trabalhado em uma aula de música, e não apenas com a quantidade das mesmas. Rafael afirma que não pode existir uma pessoa que não goste de música, e que a música pode proporcionar muitos aprendizados, considerando este um elemento essencial para que a música esteja presente na escola. Para ele seria relevante que o ensino de música fosse oferecido em todos os níveis escolares:

Música a gente deveria de ter desde pequenininho, porque é um troço que a gente aprende um monte, aprende cultura, aprende tudo na música. Entendeu? Tu aprende a gostar, quem não gosta de música? É impossível uma pessoa que não goste de música, é impossível, tu não encontra cara [...] pode ter até gente que não gosta, mas tu toca e o cara fica aqui batendo o pé. Isso aí por mais que seja, porque música, não digo que envolva tudo, mas conhecimento. É, eu acho que música seria essencial desde o ensino fundamental até o ensino médio (CE, n. 1, p. 27).

As afirmações de Rafael sobre a importância do ensino formal de música trazem implícitos os significados atribuídos por ele ao que seria música, ou seja, para ele a música é uma forma de conhecimento, uma disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo escolar. Para Rafael não há necessidade de justificar a importância da música e sim reconhecê-la como algo que integra a vida das pessoas e que deveria estar presente também no ensino formal. O relato de Rafael entra em concordância com a afirmação de Souza (2001a) de que “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com

possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas” (SOUZA, 2001a, p. 43).

4.1.1 A aula de música: “para mim, o professor ensinava para nós o estilo que ele gostava”

Segundo Rafael, a aula de música restringiu-se a apenas alguns estilos musicais, escolhidos e determinados previamente pelo professor. A dúvida para ele era se essa escolha seria determinada pelo gosto pessoal do professor ou determinava-se pelo conhecimento deste em relação aos conteúdos. Pois, segundo Rafael, os conteúdos trabalhados em aula restringiam-se a alguns questionamentos sobre o que seria música, resgatando a opinião de cada aluno, e a algumas atividades de interpretação do texto literário, a partir de letras de canções, escolhidas pelo professor.

O trabalho desenvolvido durante as aulas de música era referente à abordagem de conteúdos não relacionados diretamente à música. Eram realizados alguns questionamentos teóricos, mas na sua maioria assuntos desvinculados de uma vivência musical mais prática. Esses aspectos foram ressaltados tanto na entrevista com o professor, ao revelar que os alunos não sabiam escrever textos e daí a necessidade de exercitar esta atividade, quanto nas observações das aulas onde nem sequer as músicas eram ouvidas.

Em relação aos conteúdos, o professor afirmou, durante sua entrevista, que os alunos não tinham ainda condições de discernir se um gênero ou conteúdo é relevante por se tratarem de adolescentes, então sua função era tentar levá-los à discussão. E os conteúdos trabalhados justificavam-se, pois, para ele, a “questão hoje do jovem é que ele não tem a noção do que é que é o passado pouca coisa eles

conseguem entender e discernir, o que interessa para eles é o para a frente, não o para trás (CEP, p. 8).

Convém acrescentar que toda aprendizagem relevante surge do diálogo entre realidade social e natural com a realidade imaginada (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 97). O que é visto e selecionado para ser aprendido na escola só será produtivo se for capaz de aproximar o aluno, inserindo-o num processo de diálogo, para que ele tenha a capacidade de mobilizar seus próprios esquemas de pensamento e ação (ibid., p. 97). Essa maneira de estabelecer a participação dos alunos resulta numa participação ativa nas decisões, compreendendo as dificuldades e responsabilidades que implicam a tomada de decisões, aprendendo a utilizar seus conhecimentos para propor alternativas e aclarar dificuldades.

A turma de Rafael realizava suas aulas de música na própria sala, eventualmente no auditório. As aulas eram divididas em teóricas e práticas. As aulas teóricas consistiam em responder alguns questionamentos sobre música, apresentando alguns trabalhos, e as aulas práticas eram aquelas em que o professor trazia o teclado e eram executadas músicas “populares”. Os trabalhos realizados e apresentados foram sempre sobre estilos predeterminados, escolhidos pelo professor. Esses conteúdos acabavam tornando-se desinteressantes por serem escolhidos previamente e abordarem sempre os mesmos gêneros musicais. Rafael afirma nas entrevistas que sua resistência em realizar os trabalhos devia-se a uma necessidade pessoal em conhecer outros gêneros musicais, não somente aqueles impostos pelo professor, ampliando o conhecimento sobre música:

[...] não é porque seja, que tenha que ser só a música que a gente gosta, fala pelo menos uma parte de cada um. Em vez de ficar só em MPB, só *rock*, divide um pouco. Se o cara for falar da história de cada música, do pagode (CE, n. 2, p. 27).

Esta necessidade em conhecer um pouco mais sobre outros gêneros musicais acabou revelando o interesse de Rafael em conhecer as músicas de outros povos, as identidades musicais destes, os instrumentos por eles utilizados. Rafael faz uma referência ao que já havia afirmado anteriormente, onde revelou o que significa a música para ele: conhecimento, aprender a cultura, “um monte de outras coisas”.

[...] conhecer tipo, os ritmos dos povos do Canadá lá, a dança dos esquimós, a dança do furo da orelha, o primeiro furo da orelha das tribos, sei lá. O pior é que é, e assim os primeiros instrumentos, o que é que é usado, isso aí já é conhecimento primitivo [...] é bom tu saber para tocar. Tem que conhecer senão é aquilo: ah! estou tocando *rock*, estou tocando *rock*. Essas músicas aí que a gente acha engraçado, se a gente for lá e tocar para eles, eles também vão achar engraçada a nossa música (CE, n. 2, p. 28).

Para Rafael, o fato de tocar um gênero musical como o *rock*, não impediria que ele aprendesse mais sobre outros gêneros musicais. Assim, como desejava ser respeitado porque gostava de *rock*, e fazia parte de uma banda que possuía um estilo definido, Rafael demonstrou necessidade em conhecer e também respeitar o fazer musical de outras pessoas. Na visão de Rafael é necessário conhecer para que se possa compreender, pois “não adianta tu tocares uma coisa que tu não conhece, isso aí é o significado de idiota” (CE, n. 2, p. 28).

Se na escola e especificamente na aula de música são contemplados apenas alguns conteúdos em detrimento de outros, poderemos estar tentando dispor alguns limites nem sempre alinháveis. Esses limites dizem respeito à seleção de determinados conteúdos, considerados importantes pelo professor, em prejuízo de outros que possam configurar-se como necessários pelos alunos, e vice-versa. Antes de tudo, seria importante ouvir aqueles que estão envolvidos para então realizar uma ação prática, seria o que Souza (2001a, p. 43) denomina de “ouvir os agentes”. Significa que para conciliar uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo

relevante e necessária, é preciso relacionar-se com o grupo, perceber os conflitos, encarando a realidade escolar como um projeto coletivo. Esse projeto coletivo requer, segundo Libâneo (1996, p. 44), “uma relação pedagógica” entre professor e alunos, ou seja, uma relação com o grupo, pois se está lidando com a coletividade, e não com indivíduos isolados. Essa relação necessita de esforços coletivos, interações mútuas, onde o professor atua como mediador, sem imposições autoritárias e que muitas vezes não contribuem para uma aprendizagem relevante.

4.1.2 Experiência e vivência musical: “só viu Tieta, tocava Tieta, cantava Tieta”

As vivências musicais de Rafael em sala de aula eram evocadas com certo desprezo, pois para ele não havia um interesse da turma ou mesmo pessoal em participar das aulas. Segundo Rafael, o interesse dele como adolescente não era ouvir ou executar somente o repertório que o professor trazia, considerado algumas vezes até infantil “porque a gente ia lá tocar o *Parabéns pra Você*, não estou brincando!” (CE, n. 2, p. 26).

Dentre as experiências práticas, a principal atividade realizada em sala de aula foi a execução de canções do repertório da MPB (Música Popular Brasileira), sendo que a participação dos alunos era restrita à execução vocal e ao professor cabia a execução instrumental. Ao ser questionado sobre a utilização do piano existente na escola, num primeiro momento Rafael afirmou que nunca haviam tido esta experiência; mais adiante lembrou que até ele havia tocado em uma ou duas aulas, pois havia feito algumas aulas de teclado.

A utilização de outros locais para a realização das aulas restringiu-se a visitas ao auditório. Para Rafael, suas aulas poderiam ser resumidas em duas atividades:

“tocava Tieta, cantava Tieta” (CE, n. 2, p. 26). Para Rafael, além dos motivos citados anteriormente sobre as preferências musicais do professor, sua possível falta de conhecimento, um outro fator que prejudicou as aulas de música foi os compromissos do professor, pois “num tempo que ele faltou, às vezes ele não ia na aula, aí gente ficava lá” (CE, n. 2, p. 26).

Ao relatar suas aulas de música, Rafael várias vezes reiterou a necessidade de conhecer mais sobre música. Ao ser questionado sobre o que seria uma aula de música interessante, Rafael esclarece que esta deveria “ter tudo”, ou seja, não estar limitada a somente uma dimensão do fazer musical. Para Rafael, a compreensão do fazer musical deve estar ligada ao conhecer sobre esse fazer:

Acho que conhecimento em geral, tem que ter tudo! Para aula ficar interessante tem que ter tudo [...] É bem melhor começar com parte musical e depois tu te aprofundar no assunto. Ah! é tocar e depois ouvir, conhecer tipo os ritmos dos povos... (CE, n. 2, p. 18).

Rafael acreditava que muitas vezes os alunos adolescentes acabam não gostando das aulas de música porque as músicas trabalhadas, ou seja, o repertório escolhido, não vêm ao encontro das vivências deles. Rafael reitera a necessidade de partir daquilo que os alunos trazem ou já conhecem, do seu cotidiano, e, a partir daí, ir ampliando o repertório e, conseqüentemente, o conhecimento musical.

Dentro da escola houve algumas atividades extracurriculares das quais Rafael participou, como alguns festivais de música. Para Rafael, os mesmos foram considerados uma “baita furada”, pois eram realizados no auditório: como as cadeiras eram fixas, as pessoas ficavam sentadas, assistindo. Segundo Rafael isso contribui de forma negativa, pois as músicas, sejam *rock* ou *pop rock*, necessitam da participação do público dançando pulando, festejando. Resumindo, Rafael reitera que “para o tipo de música não era bom, é chato tu ficares sentado, olhando” (CE, n. 2, p. 12).

4.2 Processos de ensino e aprendizagem não-formal e informal

As experiências não-formais de Rafael foram realizadas inicialmente com professores particulares³ de instrumento. Num primeiro momento foram aulas de teclado, por um período de três meses. Mas os encontros informais com colegas que estudavam na mesma escola foram essenciais para a escolha do instrumento, no caso de Rafael a guitarra, e a posterior formação da banda de *rock*. As aulas particulares com um professor de guitarra permaneciam, juntamente com aulas de teoria. Na visão de Rafael a teoria era muito importante, além do mais o único da banda que fazia aulas particulares é ele. Em seu relato, Rafael demonstrou uma certa superioridade em relação aos outros componentes da banda, pois ao fazer aulas particulares e estudar teoria musical ele promovia a iniciativa individual, e até mesmo isolada, na solução de problemas.

O único que faz aula sou eu. Mas isso aí é, para ti, tocar guitarra, tu tem que saber um pouco de teoria musical. Tu saber tirar alguma escala, para ti fazer música própria tu tem que saber alguma coisa, um mínimo de teoria (CE, n. 1, p. 8).

Além dessas atividades não-formais com professores particulares, Rafael utilizava-se de outros recursos disponíveis, como a Internet, onde pesquisava músicas, procurava cifras, tablaturas e algumas vezes “baixava” alguns mp3 (formato de arquivo digital de música). Mas Rafael reitera que possui muitos CDs, e por isso utiliza-se destes para aprender e escutar as músicas. Segundo Dumazedier (1994), o grande benefício das atividades de lazer é que elas possibilitam escolhas, e assim o indivíduo pode “aprender a escolher” (ibid., p. 87). Ao ter a liberdade de escolher o que gosta, bem como a forma de ouvir e aprender suas músicas, Rafael

acaba se opondo aos métodos tão utilizados na escola, onde o saber é hierarquizado e as atividades desenvolvidas seguem uma determinada seqüência.

4.2.1 A banda: “aí todo mundo foi se encontrando e todo mundo tem o mesmo gosto, mesmo estilo de música”

O surgimento da banda, conforme relato anterior, foi resultado de encontros informais na escola durante os intervalos de aulas. Mas a vontade de tocar em grupo, de fazer música, e as mesmas preferências musicais acabaram resultando numa banda de *rock*. Para Rafael a aula de música não deveria incentivar a formação de bandas, seu questionamento era sobre o porquê da aula de música não proporcionar o conhecer mais sobre música, compreendendo o que outras pessoas realizam, ouvindo, tocando, apreciando. Para ele, esses conhecimentos deveriam integrar-se na aula de música, pois isso implicaria numa formação mais abrangente e menos passiva.

A vivência musical de Rafael era voltada totalmente para a banda de *rock* em que atuava. Sua atuação era essencial na banda, pois era o guitarrista solo, além de uma espécie de coordenador musical. Mesmo que Rafael reconheça possuir uma certa autoridade sobre os outros componentes, no que diz respeito ao conhecimento musical declarou que o interesse primordial era que todos pudessem tomar as decisões em conjunto. Essa possível autoridade atribuiu à sua necessidade de perfeita atuação, pois se considerava perfeccionista, não admitindo erros, e também porque era o único que freqüentava aulas particulares de música.

³ As aulas particulares foram consideradas neste trabalho como atividades não-formais, possuidoras de relações pedagógicas não-formalizadas e realizadas fora da instituição formal de ensino (LIBÂNEO, 2000)

Mas a administração da banda, de maneira geral, era realizada por todos os componentes, pois “todo mundo opina” (CE, n. 1, p. 4). Os recursos da banda vinham dos próprios componentes, cada um com seu próprio instrumento e caixas, financiados pela família. Eventualmente a participação em *shows*, festas ou eventos promocionais revertia em algum recurso financeiro.

4.2.2 O ensaio: “procura dar uma apressada no repertório, acertar o que está errado”

A banda à qual Rafael pertence realizava seus ensaios semanalmente, em horários predeterminados pelos integrantes. A necessidade de definir um dia próprio para o ensaio devia-se aos diferentes horários de cada um dos integrantes. Se houvesse possibilidade eram realizados ensaios extras, em dias considerados alternativos. Os ensaios ocorriam em sua maioria aos sábados e domingos, na casa do baterista da banda, e eram momentos dedicados especificamente à passagem do repertório. Esses encontros possuíam um caráter de apresentação, conforme foi evidenciado nas observações:

Todos pegaram os instrumentos e começaram a realizar pequenos exercícios como se estivessem fazendo um aquecimento. O vocalista deixou junto a uma das caixas um copo e uma jarra cheia de água. Nenhum deles pegou qualquer papel ou outro material. A ordem das músicas a serem “passadas” estava escrita em uma folha de caderno e fixada com um adesivo atrás da porta da entrada. O vocalista então leu o nome da primeira música que estava na lista. Imediatamente começaram a tocar. [...] O vocalista parecia estar num *show*, dançava, sacudia a cabeça, interpretando a música. Rafael ao realizar os solos, também demonstrava estar concentrado na música executando-a como se estivesse no palco (CO, n. 1, p. 1).

Ao ser questionado sobre a forma de realização dos ensaios, Rafael esclareceu que os ensaios eram dedicados especificamente para “dar uma apressada no repertório, procurar acertar o que está errado, para fazer perfeito, tudo

direitinho, mais para passar as músicas” (CE, n. 2, p. 14). O relato de Rafael se corrobora com o que era realizado no ensaio, eram feitos pequenos acertos, se necessários, mas o ensaio era um “pré-show”, onde até mesmo a postura de cada um, sua colocação, ficava previamente definida.

Os outros encontros não foram definidos por Rafael como ensaios propriamente porque, segundo ele, nem todos se reuniam, pois poderia acabar em confusão, cada um querendo impor sua opinião. Esses encontros ou ensaios diferentes eram especiais porque destinavam-se especificamente à criação de músicas, definição das “bases” ou solos da guitarra, onde aqueles que detinham um conhecimento maior sobre música participavam, nesse caso o próprio Rafael e o vocalista.

Para Rafael os ensaios poderiam dedicar-se especificamente à passagem do repertório, porque toda a banda gostava do que fazia, ou seja, sentia prazer em tocar o mesmo repertório e acabava estudando muito em casa. Assim, os ensaios poderiam ser dedicados ao aprimoramento e à melhoria das músicas executadas. Segundo Rafael, o estudo técnico de cada instrumento e a aprendizagem das músicas eram realizados quase individualmente, respeitando a maneira e o tempo que cada integrante tinha e necessitava para estudar.

E, também porque todo mundo é bastante interessado em tirar as músicas em casa, para dizer bem a verdade, então no próximo ensaio tu já vem praticamente assim [...] depois é só se juntar, fazer a união e tocar (CE, n. 2, p. 14).

Os ensaios possuíam alguns outros aspectos formais, como a prévia montagem dos instrumentos e a organização do ensaio. Antes de iniciarem o ensaio propriamente, tudo era montado, exceto a bateria e as caixas som, que ficavam sempre montadas, era uma espécie de preparação. O outro aspecto refere-se à ordem em que as músicas eram passadas, havia um roteiro previamente definido,

que se encontrava fixado em vários espaços da sala. Essa ordem tinha uma explicação, pois segundo Rafael era melhor que tudo estivesse “em ordem para não ter confusão e alguém querer tocar a que mais gosta primeiro, então já está no papel” (CE, n. 1, p. 6).

Foi possível constatar durante as observações que em relação à equalização do som não havia maiores preocupações, mas o volume era extremamente acentuado, principalmente das guitarras. Rafael declarou nas entrevistas que o volume era alto porque o tipo de música executada assim o exigia. Nos ensaios ele confirmou que não havia uma preocupação, pois em apresentações sempre era contratado um profissional específico, bem como aparelhagem técnica. Mas Rafael reconheceu que seria importante conhecer um pouco mais sobre o assunto, pois quando os instrumentos, microfones, retornos e toda a aparelhagem estavam bem equalizados era possível ouvir melhor os instrumentos, a voz, perceber a afinação e ter uma noção do conjunto.

A duração dos ensaios era geralmente de três horas, com um intervalo de quinze minutos para afinarem os instrumentos ou fazerem um lanche. Segundo Rafael era um tempo razoável, pois ele poderia ensaiar mais tempo, mas a permissão para a utilização do espaço tinha duração determinada. Rafael em seu relato confirmou sua capacidade de concentração, pois muitas vezes utilizava a noite toda para estudar guitarra, ou aprender outras músicas:

[...] mas eu vou dormir todo dia lá pelas cinco horas da manhã. Fico, treino muito, no mínimo umas três horas por dia. É que eu acho legal [...] eu coloco fone de ouvido e “plugo” na caixa e não faz barulho (CE, n. 2, p. 14).

De acordo com Dumazedier (1994, p. 75) os jovens não utilizam seu tempo livre somente para descansar ou se divertir, mas também para que possam se informar e se formar sobre temas que lhes interessam. As atividades de Rafael fora

do ensino formal não estavam restritas ao descanso ou a tocar um instrumento durante horas e horas por lazer. Eram horas dedicadas ao melhoramento técnico, ou seja, à sua formação, para que posteriormente os ensaios da banda fossem dedicados a “fazer a união e tocar” (CE, n. 2, p. 14).

4.2.3 Experiência e vivência musical: “a gente aprende um monte, aprende cultura, aprende tudo na música”

A escolha do repertório era feita por todos os componentes da banda, num consenso, sendo que o que imperava era o *rock*, segundo Rafael, mais especificamente *hard rock*. Essa escolha devia-se ao fato de que todos gostavam muito de *hard rock*, mas, mesmo a banda sendo restrita a um gênero musical, Rafael declarou que gostava de ouvir outras coisas, até mesmo música erudita, que “aprendeu” a ouvir escutando um CD:

Tenho, a que eu mais gosto é Greensleeves, sabe Greensleeves? Eu não sei qual é o autor, tem autor daquela música [...] Bah! aquela música é muito massa. Eu sei tocar no violão aquela música. É assim: tam, tam, tamram tam, tam, tam, tam, tam... Eu acho massa aquilo ali, aquela música é muito massa. [...] Eu escutei porque foi assim, eu comecei a gostar do Deep Purple que o guitarrista é o Ritchie Blackmore ele parou de tocar, e foi fazer um CD, tipo um CD assim erudito, e aí a mulher dele canta, e canta tri bem, e tem essa música no CD, ele tocava violão. É um CD todo assim (CE, n. 2, p. 25).

Rafael, ao comentar seu encantamento com a música que “aprendeu” a ouvir, reiterou sua afirmação anterior de que, independentemente do fato de gostar e tocar *hard rock*, considerava de extrema importância conhecer outros gêneros musicais, entendendo os mesmos, o período de sua criação, a forma de execução. Sendo que esse conhecimento deveria partir de sua experiência prática com música, ou seja, ouvir para aprender, conhecer e entender melhor. O repertório de Rafael foi se

ampliando principalmente a partir de suas experiências informais, ao ouvir alguns CDs próprios ou de coletâneas de seus pais.

O interesse principal de Rafael no momento era tocar sua guitarra, fazer música, mesmo destacando que gostaria que sua banda fosse reconhecida e talvez pudesse até gravar um CD. Sua necessidade principal era estar em contato com a música. Rafael tinha necessidade de estar ligado à música, tanto que muitas vezes as participações em festas ou eventos não davam retorno financeiro algum, às vezes até prejuízo, mas “sei lá a gente fica meio comovido ou meio com vontade de tocar mesmo” (CE, n. 2, p. 20).

Durante os ensaios foi possível perceber que não era utilizada nenhuma forma de escrita musical; mesmo havendo algumas formalidades, como ordem prévia do repertório e horário previsto para início e fim do ensaio, as músicas não tinham nenhum registro. Ao ser questionado sobre a importância ou não da escrita musical, da utilização de partituras ou registros, Rafael esclareceu que o registro por ele realizado era somente da letra das músicas. Como todos gostavam deste tipo de música, ouviam continuamente, e tudo já estava decorado, ou seja, “toca até gravar, já escuta toda parte dela e só vai associando assim” (CE, n. 1, p. 3).

A não utilização de um registro para as músicas, fosse tradicional ou não, algumas vezes resultava em dificuldades observadas durante os ensaios, onde Rafael ficava tentando lembrar as passagens, tocando várias vezes o mesmo trecho. Ao utilizarem somente o recurso da memorização, alguns problemas aconteciam, gerando exaustivas repetições, como declarou Rafael:

Ontem por exemplo a gente teve que parar umas cinco vezes uma música. É que às vezes se tem assim muita parada. Tipo assim se ela é agitada, depois ela cai, fica bem lenta, se atrapalhava todo mundo daí. Às vezes a bateria ou eu na guitarra. A gente deu azar que todo mundo errou. Na primeira vez eu errei, na segunda outro, na terceira, na quarta e na quinta a gente esqueceu a letra e na sétima, na sexta vez a gente

acertou. Daí começa tudo de novo para ver se acerta. Daí depois entra todo mundo junto, a gente nunca acertava aquela parte, tocamos um monte de vezes, umas trinta, quarenta vezes, nunca conseguia acertar o tempo (CE, n. 1, p. 7).

Mesmo reconhecendo a importância da escrita e da leitura musical, Rafael declarou que esse conhecimento era necessário apenas para ele, pois era o único que fazia aulas particulares. De acordo com Souza (1998b), existem controvérsias sobre o ensino de leitura e escrita musical na escola formal, se ele não seria destinado somente àqueles que desejam aprender um instrumento. Na opinião da autora, há possibilidades de que os fundamentos básicos da leitura e escrita musical sejam trabalhados. Seria necessário que fossem propostos métodos mais atraentes e “partindo da experiência musical cotidiana dos alunos” (ibid., p. 5).

Rafael corrobora a idéia de que o ensino de música deve contemplar as várias dimensões do fazer musical, para isso seria necessário aprofundar os conhecimentos sobre música, entender um pouco mais de teoria musical e harmonia. Esses conhecimentos possibilitariam, segundo Rafael, um melhor desempenho ao tocar guitarra, seria possível criar outras músicas, melodias e até intensificar os solos da guitarra porque “o que mais deixa a galera louca é o solo” (CE, n. 2, p. 13).

Ao declarar que a guitarra obtinha o maior apreço da “galera”, numa referência à platéia dos *shows* ou apresentações, Rafael confirmou um comportamento observado nos ensaios em que ficava no centro da banda, exercendo uma espécie de liderança, observando tudo o que os outros faziam:

Apesar de tomarem decisões conjuntas é possível perceber que Rafael exerce uma certa liderança, até mesmo pelo fato de que ele fica no meio podendo ver e ser visto por todos [...] todos se olhavam como se estivessem conversando. Rafael ficou cuidando a forma como o outro guitarrista estava tocando, como se estivesse conduzindo os acordes e notas. Algumas vezes Rafael cantou junto a letra. Todos os solos foram realizados por ele, fazendo bastante uso da distorção. O segundo

guitarrista passou boa parte do tempo cuidando o que Rafael estava fazendo (CO, n. 2, p. 3-4).

Os conhecimentos de Rafael foram sendo adquiridos em duas vias: uma não-formal, em suas aulas com um professor particular de guitarra, e outra informal, pois sua vontade de aprender, e especialmente de tocar, geraram uma busca pessoal por CDs, revistas, pesquisas e buscas na Internet, troca de experiências com amigos, etc.

As práticas formais de Rafael pouco acrescentaram ao seu fazer musical não-formal, na banda; os conteúdos e o repertório utilizados foram considerados insuficientes para suprir suas necessidades. Mas as aulas de música, mesmo não tendo contribuído de forma efetiva para seu fazer musical específico, acabaram por contribuir para que Rafael tivesse uma visão mais crítica em relação à música em geral. Isso porque, mesmo de uma forma inconsciente, ele passou a perceber que não existe um único gênero ou estilo musical, e que para poder criticar um ou outro, gostar ou não, seria necessário conhecer, entender a origem, a época, o sentido específico da cada música ou composição.

Neste capítulo foi possível conhecer algumas experiências de Rafael, sejam elas formais, não-formais ou informais. A partir de seus relatos puderam-se desvelar alguns conceitos em relação à música, pois segundo Rafael “a gente aprende um monte, aprende cultura” (CE, n. 1, p. 27) e a aula de música deve proporcionar “conhecimento em geral, tem que ter tudo” (CE, n. 2, p. 18). Para Rafael o ensino formal de música, aquele que ocorre em sala de aula, não precisa entrar em concorrência com suas experiências não-formais, com o que ele faz na banda. Nem tampouco com atividades informais quando procura revistas, CDs ou músicas na Internet, estas poderiam estar articuladas, estabelecendo uma espécie de conexão, proporcionando conhecimentos interligados.

5 A PRÁTICA MUSICAL DE RODRIGO: ESTUDO DE CASO Nº 3

5.1 Processos de ensino e aprendizagem musical formal

A experiência formal de Rodrigo iniciou ainda no ensino fundamental, ao estudar em uma escola religiosa onde havia aulas de música e, principalmente, apresentações por parte dos alunos. Seu ingresso no ensino médio não teve uma relação direta com fato da escola oferecer em seu currículo aulas de música. O objetivo principal foi a possibilidade de obter uma profissão, uma forma de conseguir um emprego fixo, pois o fazer musical para Rodrigo surgiu como um divertimento, uma brincadeira entre amigos.

Os primeiros contatos com as aulas de música no ensino fundamental foram realizados na forma de aulas coletivas, onde as várias turmas da escola se reuniam. Segundo Rodrigo, eram aulas onde todos os alunos do ensino fundamental podiam se encontrar para cantar, montar um “teatrinho” ou ainda participar da missa. Os objetivos dessas aulas eram a montagem de um espetáculo ou preparação de um repertório, sendo estes alusivos a alguma data festiva da escola ou do calendário eclesiástico.

As aulas de música no ensino fundamental tinham, para Rodrigo, como foco central a reprodução de canções ou a utilização da música como pano de fundo para

outras áreas. Mas ao reduzirmos as tarefas da aula de música a apenas uma das dimensões musicais poderemos estar deixando de contemplar as outras dimensões do fazer musical, como a recepção, execução, composição, informação sobre música e ainda a sua integração com outras áreas (SOUZA, 1998a).

As aulas de música no ensino médio foram para Rodrigo uma espécie de continuação do que foi visto no ensino fundamental, uma forma de relacionamento com a música de maneira mais festiva, seja utilizando o tempo da aula da música para relaxar ou descansar, encontrar os amigos ou realizar e participar de eventos:

Porque lá, era mais conversar e ver o que é que a música proporcionava para gente no caso. Sei lá, era um período para relaxar, saía de vinte horas, que a gente tem vinte horas de aula por dia, são dez aulas por dia lá. Então no caso era para dar uma relaxada, para sentar e conversar (CE, n. 1, p. 14).

Através do relato nas entrevistas, ficou evidente que o bom relacionamento pessoal de Rodrigo com o professor de música foi um ingrediente a mais nas aulas. O fato de reunir-se como os colegas para tocar e “relaxar”, obtendo um descanso das outras disciplinas consideradas cansativas, tinha o apoio do professor, pois este acabava tocando junto algumas vezes.

O ingrediente principal para que Rodrigo gostasse das aulas de música era que ele já tocava um instrumento, já gostava dessa área, diferentemente de alguns colegas. Para ele, as aulas de música poderiam ajudar bastante, pois as pessoas poderiam até sentir vontade de tocar, “porque vontade todo mundo tem, aí basta saber se tem um dom” (CE, n. 1, p. 2).

As discussões sobre a origem da capacidade musical ainda persistem, sem que se tenha chegado a uma conclusão definitiva. Alguns autores, como Becker (1993a, 1993b), dispõem de alguns modelos sobre a origem do conhecimento, sendo um destes o modelo apriorista, o qual considera o conhecimento como uma

determinação genética. Rodrigo parece seguir essa tendência ao utilizar o termo “dom” como um componente a mais para que alguém possa gostar e aprender música. Ao destacar a idéia do “dom”, Rodrigo acaba não considerando as aprendizagens que teve ao longo da sua vida, que lhe proporcionaram um contato mais íntimo com a música. Essas aprendizagens se deram com a participação de outras pessoas, outros relacionamentos, através de processos de aprendizagem que dependeram de outros indivíduos.

Mesmo achando as aulas interessantes, Rodrigo considerava que a carga horária destinada à disciplina não havia sido suficiente:

Acho que precisava ter mais. E no caso constar mais horas aulas, porque a gente tinha eu acho que era duas aulas por semana ou uma, acho que se não me engano era uma ou duas. E o nosso currículo lá são quarenta horas por semana. Então é muito pouco. Poderia ter mais (CE, n. 1, p. 3).

A necessidade de ter mais aulas de música era para Rodrigo considerada válida mas não essencial, talvez porque o seu aprendizado musical não dependesse do que era visto em aula. O objetivo das aulas de música deveria ser explorar “algo a mais”, a saber, a criatividade e espontaneidade daqueles que freqüentavam as aulas. A aula de música poderia ainda revelar o “talento”, pois, segundo Rodrigo, ao ver alguém tocar poderia surgir um desejo, uma vontade:

A gente tocava, pegava, se juntava eu o professor e mais dois alunos que tocavam. [...] E a gente juntava e começava a tocar e muita gente pegava o violão, pegava o piano e tentava tocar (CE, n. 1, p. 16).

Em sua fala Rodrigo revela uma contradição, pois mesmo sustentando gostar das aulas de música, considerá-las importantes, destacar que o tempo destinado às aulas não era suficiente e afirmar que para alguém entender a música, gostar e até mesmo vir a tocar um instrumento precisaria entrar em contato com a mesma, reitera

que o ensino de música deveria ser facultativo. Ou então deveria ser explicitada a sua utilidade, através de uma justificativa:

Só que teria que ser assim: o negócio, ou música é isso, assim sabe tipo explicar, e dar o que é, para que é que serve, qual a vantagem que tu vais ter de repente ouvindo ou tocando música no caso [...] Eu acho que deve ser assim facultativo. Se tu queres tu vai, se tu não queres acho que nem deve empurrar a faca no meu peito e dizer: tem que fazer (CE, n. 2, p. 16 e 21).

Se considerarmos a definição de Libâneo (2000, p. 74), de que “a educação enquanto atividade intencionalizada é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social”, torna-se necessário repensar algumas práticas de ensino de música utilizadas nas escolas. Pois se a cada aula desalenta-se os alunos para que não utilizem a sua capacidade de entender as coisas, eles passarão a ver que o ensino de música é algo totalmente abstrato, desnecessário e sem relação alguma com a realidade. O ensino formal de música deveria propiciar o desenvolvimento de qualidades e capacidades humanas, articulando-se com as práticas não-formais e informais. Assim, poderiam ser mudados alguns conceitos em relação à música, como o de que a sua inclusão obrigatória no ensino formal não é tão importante e que seu ensino poderia ser facultativo.

Considerando que a prática educativa compreende os fatos, influências, atuações e processos que contribuem e interferem da vida humana, na sua conformação, seja esta individual ou grupal, a educação [musical] assume um caráter mediador na atividade prática humana, estabelecendo um elo entre a teoria e a prática (LIBÂNEO, 2000, p. 74-75). Todos os conhecimentos, experiências, habilidades, valores, modos de ação deveriam mobilizar as ações dos sujeitos e propiciar sua ação diante da realidade. As necessidades musicais de Rodrigo demonstram que nem sempre isso acontece: o que foi visto na escola por ele, em

suas aulas de música, pouco se configurou como algo mobilizador de suas ações musicais.

5.1.1 A aula de música: “sei lá, era para dar uma relaxada, sentar e conversar”

As questões referentes ao conteúdo trabalhado em aula não foram consideradas relevantes para Rodrigo. Segundo ele, havia um programa que o professor precisava cumprir, e, assim, no final da aula, durante quinze ou vinte minutos, era realizada uma espécie de troca entre o professor e os alunos, utilizando esse tempo restante para fazer o que a turma desejava. Para Pérez Gómez (1998, p. 96), para estabelecer um “espaço compartilhado de conhecimento e ação” é necessário que os alunos participem em atividades e tarefas relevantes, que sejam significativas, decididas abertamente. Não seria apenas a aquisição do conhecimento imposto, mas um exercício e prática do debate e comunicação entre alunos e professor.

Convém ressaltar que a turma nem sempre realizava as mesmas atividades, alguns que já tinham conhecimento musical e traziam seus instrumentos tocavam e cantavam, outros utilizavam o tempo para estudar conteúdos de outras disciplinas. Esses fatos puderam ser constatados nas observações realizadas em sala de aula:

Os alunos então reclamam que gostariam de cantar novamente pois a aula não havia terminado ainda. O professor desconversa dizendo que faltam somente cinco minutos para acabar a aula e que não daria mais tempo [...] Na verdade faltavam ainda dez minutos para acabar a aula, mas alguns alunos levantaram-se e foram saindo (COA, n. 3, p. 5).

Estas atitudes demonstram, em sua maioria, uma falta de direcionamento por parte dos professores e até mesmo um descompromisso em relação às práticas

musicais existentes na escola. Revelam, ainda, um conhecimento abstrato desvinculado da realidade prática e da vivência dos alunos (HENTSCHKE, 1995).

Ao relatar uma necessidade pessoal de aprender teoria, Rodrigo ressaltou que o professor de música acabou ajudando bastante, pois como sabia ler e escrever música, pôde dar umas “dicas” que o ajudaram. Para Souza (1998b, p. 5), a notação musical torna a música mais compreensível, possibilitando um melhor entendimento da estrutura e organização. Assim, ao trabalhar esse conteúdo poderia se contemplar outras dimensões do fazer musical, onde o ouvir e reproduzir estariam ligados ao entender aquilo que se está fazendo. Os conteúdos das aulas ficaram restritos às discussões sobre os benefícios que a música poderia ter ou não na vida de cada um e algumas discussões sobre instrumentos musicais. Esta discussão sobre os instrumentos deu-se em virtude de Rodrigo ter trocado de instrumento:

[...] eu perguntei para o professor o que é que ele achava, ele disse que achava uma boa. Que é bom a gente ser polivalente, não atuar sempre numa área só. Aí ajudou (CE, n. 1, p. 3).

Mesmo que as esferas formais e não-formais pareçam distantes, difíceis de serem relacionadas, na vivência prática elas se mostram muito próximas, necessitando de algum mecanismo que as aproxime. Ao destacar sua vontade de trocar de instrumento e trazer o questionamento até o professor, Rodrigo tentou trazer sua aprendizagem cotidiana para dentro da escola, o que possibilitaria ao professor trazer outras informações sobre os instrumentos musicais, ocasionando uma relação entre o conhecimento formal e o não-formal, interagindo com situações reais.

5.1.2 Experiência e vivência musical: “a gente tocava, se juntava eu, o professor e mais dois alunos que tocavam”

Para Rodrigo o repertório utilizado nas aulas de música era interessante, pois foram trabalhados dois gêneros musicais, o pagode e a música tradicionalista gaúcha, gêneros esses que ele já conhecia, pois faziam parte do repertório das bandas em que tocava profissionalmente. Esse repertório proporcionava para Rodrigo um momento de encontro com os colegas, uma maneira prazerosa de estar em aula, relaxando e descansando de outras aulas teóricas.

Segundo Rodrigo, a utilização desse repertório poderia ser explicada em virtude do diálogo existente entre ele, alguns colegas e o professor:

Porque era o pessoal mais de fora, então o pessoal gosta mais é de tradicionalismo, e o professor era aberto para isso, então a gente pegava e sempre se reunia, bom a gente vai tocar tal coisa, o professor já levava o teclado, [...] vamos tocar um pouco de música regionalista, tradicionalista, daqui da região e tal, ele fazia um roda de amigos que tocavam, cantavam (CE, n. 2, p. 17).

A iniciativa na escolha do repertório na turma de Rodrigo era tomada mais pelos alunos do que pelo professor. Segundo Souza (2000b, p. 78), cada pessoa vivencia a música de maneira diversa, e as escolhas ou preferências serão determinadas de acordo com as experiências de cada um com a música. Dessa forma abandona-se um pouco a visão do “professor-sabe-tudo”, dando um destaque para o paradigma da experiência social onde todos podem participar de acordo com seus próprios conhecimentos e experiências. Compreender o ensino de música dessa maneira não significa uma total ausência do professor em relação ao repertório, aos conteúdos ou à aula propriamente dita; significa possibilitar que a comunicação entre alunos e professor esteja no “centro”, proporcionando aos alunos

que saiam de uma posição passiva, podendo ter opinião sobre música. (ver SOUZA, 2000).

Ao repensar as aulas de música, Rodrigo não teve muito a acrescentar ao seu conhecimento musical, adquirido anteriormente em outras experiências musicais realizadas fora da escola. Mesmo havendo a escolha do repertório a ser utilizado nas aulas, as atividades não avançaram, ou seja, ficaram restritas a um aspecto, não houve ampliação do repertório ou de outros conteúdos que possibilitariam uma interligação do fazer musical. Rodrigo destaca que sentiu falta das aulas de música depois que elas acabaram; atribuiu esse sentimento ao seu contato anterior com a música e a uma questão pessoal, pois ele já gostava de música.

Mesmo não tendo acrescentado outros conhecimentos ao seu fazer musical, a aula de música acabou sendo para Rodrigo o momento de realizar algumas atividades até então fora de seu alcance, como poder utilizar, individualmente, um instrumento como o piano:

[...] eu pegava a chave do auditório lá e ficava lá no piano daí. Às vezes porque não tinha aula ou entre uma aula e outra eu pegava e ia para lá. [...] liberava a chave do auditório para mim. Mas para mim, não eram os outros alunos, quem tinha essa liberdade era só eu (CE, n. 1, p. 21).

Para Rodrigo essa oportunidade de mostrar o que sabia fazer, de poder tocar, tornou a música na escola algo prazeroso e até mesmo fertilizador de outros processos de ensino e aprendizagem até então desconhecidos para ele, como, por exemplo, a possibilidade de trocar de instrumento, de poder tocar um piano e aprender um pouco mais sobre harmonia e acordes.

Rodrigo teve ainda outras duas experiências significativas em relação à música na escola, experiências realizadas na escola, mas em atividades extracurriculares. A primeira foi uma espécie de monitoria de violão, onde na hora do recreio ele e outro colega, que já tocavam o instrumento, proporcionavam uma

espécie de orientação àqueles que tencionavam aprender um instrumento. E a segunda experiência foi a participação em dois festivais ou encontros de música realizados nas dependências da escola, onde ele fazia parte da comissão organizadora, cujos objetivos eram “mostrar o que o aluno tinha aprendido e tal, mostrar o que sabia fazer” (CE, n. 1, p. 21).

5.2 Processos de ensino e aprendizagem não-formal e informal

Aprender música e, principalmente, aprender um instrumento, para Rodrigo esteve ligado quase que essencialmente às suas atividades informais. A reunião com os amigos após o futebol e a vontade de “fazer um pagode” surgiram como uma brincadeira que, após algum tempo, tornou-se uma profissão, pois Rodrigo passou a “tocar na noite” (CE, n. 1, p. 1). Essas relações informais acabam atuando e influenciando a educação das pessoas de algum modo inevitável, mas não de maneira deliberada ou metódica, como aconteceu com Rodrigo, pois não havia uma consciência preestabelecida de que o tocar de “brincadeira” viesse a tornar-se uma profissão. O caráter não-intencional, a maneira informal como Rodrigo aprendeu música, não diminui sua importância ao tocar, pois os hábitos e capacidades de pensar e agir também podem ser adquiridos na prática não-institucional.

As experiências de Rodrigo estiveram num primeiro momento ligadas a algumas atividades da igreja, das quais participava, como cantar nas missas e participar de eventos teatrais. Por incentivo da família ganhou um violão e fez algumas aulas particulares, que, por questões financeiras, não tiveram continuidade. A partir daí seu aprendizado foi sendo realizado informalmente, observando outras pessoas, nos encontros com os amigos e também sozinho, como se reunisse todas

as experiências e informações, numa espécie de autoformação (ver, por exemplo: CORRÊA, 2000; DUMAZEDIER, 1994).

5.2.1 A banda: “antigamente eu tocava por diversão, agora eu toco por diversão e para ganhar algum dinheiro”

A vivência musical de Rodrigo voltava-se, no momento da pesquisa, para as bandas em que ele atuava⁴. Sua atuação era no naipe de sopros, como trompetista, anteriormente seu instrumento era a guitarra. A participação na banda deu-se pela necessidade da mesma em adquirir um naipe de sopros. A banda possuía seus próprios recursos, pois realizava *shows* e tocava em festas e eventos com fins lucrativos. A banda tinha um empresário responsável pelas questões financeiras, e as atividades dos componentes eram de alguma forma remuneradas, fosse em forma de lanches ou passagens de ônibus.

5.2.2 O ensaio: “é direcionado para uma certa festa”

Os ensaios realizados pela banda possuíam dias e horários previamente definidos, eram momentos onde toda a banda se reunia para “passar” o repertório. Através das observações foi possível constatar o caráter formal dos mesmos. O horário e a presença dos componentes eram cobrados, pois eles recebiam algum tipo de remuneração financeira ou, ainda, vale-transporte, lanche, etc.

Segundo Rodrigo, eram realizadas três espécies de ensaio, um para que o repertório fosse passado, outro para aprender as músicas, decidir a harmonia,

⁴ Apesar de Rodrigo fazer parte de outras bandas profissionalmente, para fins desta pesquisa foi observada a sua prática musical em apenas uma dessas bandas.

tonalidade, e ainda um outro ensaio denominado de “dividido”, onde eram realizadas as duas atividades: “tirar” as músicas e ensaiar o repertório. Em uma das observações houve essa divisão do ensaio: num primeiro momento todos ouviram a música de um CD; após várias audições, realizaram alguns comentários sobre a música, como seria reproduzida. Acabaram decidindo que seria melhor cada um gravar uma fita e “tirar” a música em casa, pois todos os instrumentos tentando realizar a mesma atividade estariam tornando o ensaio tumultuado. Rodrigo relatou na entrevista que os ensaios que proporcionariam maior rendimento seriam os ensaios gerais, onde todos vêm com as músicas estudadas. Sua preferência é trabalhar individualmente, e depois, no ensaio, apenas corrigir possíveis erros:

O que rende mais é o que é para todo mundo junto. Eu sou daquela lógica assim: tem tal música para tirar então me dá a fita ou o CD que eu tiro em casa e a gente vem juntar no ensaio. Eu prefiro assim: tu tira a tua e a gente vem e junta, eu prefiro assim, do que a gente ir para o ensaio e estar tirando e tal, eu não gosto disso. Eu prefiro tirar eu a minha parte e depois se tiver coisa errada a gente conserta. [...] Tu já conhece a tua música, aí tu já tirou tua parte, tu não queres saber se eu não tirei. Aí vai eu estar lá martelando, martelando em cima da música até terminar ela, quando vê já são dez horas e já terminou o ensaio e não se tirou proveito nenhum (CE, n. 2, p. 7-8).

Para Rodrigo os ensaios deveriam ser momentos dedicados ao aprimoramento das músicas, já o estudo do repertório, a aprendizagem das músicas, o desenvolvimento e estudo técnico deveriam ser realizados em outros momentos.

Durante as observações foi possível constatar que não havia grandes preocupações com a equalização do som durante os ensaios. Rodrigo, durante a entrevista, confirmou que realmente não havia grandes preocupações, pois nos ensaios o importante era que os instrumentos estivessem audíveis, pois nas apresentações da banda havia sempre um mesário profissional contratado especificamente para esta tarefa. Para Rodrigo, este tipo de conhecimento poderia ser adquirido através da experiência, da prática, e se houvesse necessidade ele

sentia-se apto a equalizar o som, seu aprendizado nessa área deu-se informalmente, por curiosidade e com a ajuda de alguns amigos que possuíam aparelhagem.

A média de duração dos ensaios era de duas horas, com pequenos intervalos para que fossem discutidas dúvidas do repertório ou alguma questão musical, dúvidas em relação à harmonia, ritmo. A responsabilidade pela afinação era de cada instrumentista. Rodrigo levava o afinador ou então fazia uso do teclado.

5.2.3 Experiência e vivência musical: “eu gosto de tocar, não sinto uma responsabilidade imensa”

O repertório da banda era escolhido pelo empresário, a maioria das músicas ensaiadas era pagode, o que pôde ser comprovado durante as observações. Mas Rodrigo afirmou durante a entrevista que a banda não tocava só pagode, pois no CD que estavam gravando havia outros gêneros, até mesmo músicas tradicionalistas. Para Rodrigo, particularmente, o repertório da banda era bem aceito, pois eram músicas apreciadas por ele, até mesmo porque não haveria nenhum tipo de música que não lhe agradasse:

Ah! Eu gosto mais é de pagode mesmo. De *rock*, *pop rock*, assim, eu não sou muito, gosto, mas não gosto de ir no *show* [...] acho que eu gosto mais ainda de ouvir o que tem trompete. Eu sou fascinado por aquelas bandas de Cuba (CE, n. 1 e 2, p. 19 e 23).

Durante as aulas de música na escola em que havia alguns momentos para relaxar e tocar com os colegas, o repertório era praticamente o mesmo que Rodrigo tocava na banda. Mesmo afirmando que gostava de todos os tipos de música, a culminância restringia-se ao repertório que ele já conhecia e tinha acesso antes mesmo das aulas de música. As aulas de música na escola não ampliaram seu

repertório musical, apenas consideraram o que ele já conhecia, advindo de suas experiências e influências anteriores. Seria um aspecto importante atentarmos para que, ao ouvirmos os alunos, tentando compreendê-los, evitemos a imposição de apenas uma única forma de ouvir e fazer música, pois correremos o risco de estarmos colocando limites nas experiências e no desenvolvimento musical dos nossos alunos.

Para Rodrigo a música tornou-se mais do que uma brincadeira, tornou-se atualmente sua profissão, mesmo reconhecendo uma certa dificuldade, principalmente em relação à questão financeira, pois as bandas não possuíam uma remuneração fixa, dependiam das apresentações e dos *shows*. Mas a música para ele era essencial, quando não estava nos ensaios estava em casa estudando sozinho ou com um colega. Para ele o importante era que ao chegar nos ensaios a sua parte estivesse pronta, sem necessidade de interromper o ensaio para esclarecer dúvidas. O relato de Rodrigo nas entrevistas, referente à importância de estudar as músicas previamente, pôde ser confirmado durante os ensaios. Enquanto os outros componentes traziam apenas os instrumentos, Rodrigo e o outro integrante do naipe de sopros possuíam algumas anotações já previamente organizadas, numa espécie de partitura. O fazer musical não estava restrito ao ensaio, tanto que a maioria das dificuldades eram esclarecidas neste estudo individual, numa espécie de tentativa entre erros e acertos:

Tem que sentar e bater em cima. Às vezes, o instrumento de sopro é muito, que a gente erra muito é tempo. Aqui tem tempo, não tem tempo, contratempo, um monte de coisas. E aí tu estás tocando e às vezes tu viciou no tempo errado, e não é aquele tempo, e aí tu ouve assim, não, mas meu tempo parece que está certo e aí o outro faz no outro tempo e tu vê que não está. E aí, até tu pegares o tempo certo mesmo, tu tem que bater bastante em cima (CE, n. 2, p. 5).

A escrita utilizada por Rodrigo não era tradicional, era um registro criado por ele mesmo. Segundo ele, era uma maneira facilitada de escrever, até porque seu conhecimento teórico não era muito extenso, então esse registro tornava-se mais rápido do que ler uma partitura tradicional. Mas a escrita tradicional poderia até ser utilizada, se a música fosse mais difícil ele procuraria alguém para auxiliar:

Eu escuto e tiro. É aí escrevo, geralmente eu escrevo. Mas não escrevo muito, eu não tenho, eu não sou bom em teoria, sabe?! Eu faço um pouco de teoria na Escola Técnica, agora estou super atrasado com isso lá. Com o Luz, o maestro, na Escola Técnica. [...] Eu primeiro faço para mim e para o Estêvão, eu coloco nota, assim, o nome da nota, coloco as pausas e as contagens dos tempos, aí se é uma música mais complicada, eu coloco na pauta. Porque é mais fácil tu ler do teu jeito, do que ler na pauta. Bem mais fácil (CE, n. 1, p. 5-6).

A escrita musical é um sistema de representação convencional, que assim como a escrita alfabética e numérica foi evoluindo e se modificando. Seu uso e importância são para permitir um registro para posterior execução, correções, como um apoio para que as músicas sejam reproduzidas, executadas (SOUZA, 1998). Rodrigo tinha consciência dessa necessidade, pois utilizando um repertório vasto estava tornando-se difícil guardar todas as músicas. Ao ser questionado sobre a importância de trabalhar a escrita musical na escola, Rodrigo ressaltou que este não era o objetivo da aula, pois a aula era mais para entender o que a música proporcionava para as pessoas. Mesmo atribuindo à escrita musical uma grande importância, ele considerava que a prática de “tocar de ouvido” era importante de ser realizada, numa espécie de complementaridade.

Os conhecimentos sobre teoria musical obtidos por Rodrigo foram sendo adquiridos ao longo do tempo em experiências não-formais, como as poucas aulas particulares de violão e os ensaios da banda marcial da Escola Técnica (lá há a obrigatoriedade da leitura e escrita). Mas seu aprendizado se deu principalmente

nas relações informais, conversando, ouvindo e estudando sozinho, com o auxílio de alguns livros:

Duração de pausa, duração de nota, isso aí. Eu estudo sozinho, mas não adianta faz falta ter um cara para te ajudar [...] Tenho o Bona e tenho métodos que a Weril manda para quem é, como eu vou te falar, para quem é cadastrado, a Weril manda instrumentos e métodos de respiração, um monte de coisas e o André, daí ele me empresta os que vêm sobre trompete (CE, n. 1, p. 18).

Além desse estudo individual, Rodrigo contava com o apoio de outro integrante da banda, para ensaiarem separadamente ou até mesmo aprenderem as músicas. Segundo ele, algumas músicas do repertório da banda eram escolhidas de CDs onde o naipe de sopros era composto por várias pessoas, assim havia necessidade de reduzir as vozes, ouvindo-as separadamente; para isso era utilizado o teclado, por ser um instrumento harmônico:

[...] agora por último a gente estava se juntando lá em casa, que eu tenho um teclado, aí a gente tira no teclado porque no teclado fica mais fácil para fechar as vozes (CE, n. 1, p. 7).

Mesmo utilizando outros recursos para estudar teoria musical, atribuindo importância ao fato de “tirar de ouvido”, é perceptível a necessidade de Rodrigo em aprender mais, pois ele considera a leitura e a escrita instrumentos úteis à sua performance musical:

[...] Até o ritmo não é tanto, porque eu ouvindo eu sei o que é que eu tenho que fazer. Eu coloco o tempo certo. Eu queria saber, pegar uma partitura, olhar e saí tocando ela. Agora já estou melhorando bem mais se eu fizer devagar eu botar o compasso e fizer o andamento dentro eu consigo devagarinho. Mas isso aí é prática. Eu tenho dois anos de trompete apenas, tem cara aí com quarenta anos tocando trompete que não sabe dividir uma parte. Mas tem cara que com dois anos, dois anos e meio que pega uma partitura na frente... (CE, n. 1, p. 19).

Mesmo que não estivesse consciente disto, Rodrigo levantou um questionamento importante ao relatar que, mesmo tocando trompete há apenas dois anos e meio, conseguia realizar alguns atos musicais ou superar certas dificuldades,

o que outros tocando há mais tempo que ele, não faziam. Para Rodrigo, isso poderia ser atribuído à forma de aprendizado, pois como ele aprendeu primeiro o instrumento e aos poucos foi procurando entender a parte teórica, isso facilitou seu aprendizado. Isso significa que a prática musical de Rodrigo, mesmo que informal, esteve ligada ao conhecimento teórico, não separando as dimensões do fazer musical:

É que geralmente a pessoa pega assim teoria, depois instrumento. Eu peguei o instrumento para depois pegar teoria [...] no meu caso acho que foi mais fácil, é mais fácil o instrumento porque eu já tinha conhecimento de violão, já tocava guitarra e tal então eu achei mais fácil [...] Porque não adianta, eu penso assim, não adianta tu pegares só, só teoria, pegar teoria, aí quando tu sabe toda teoria tu vais pegar o instrumento, aí depois tu vai especificar, vai ficar um baita tempo só no instrumento e a teoria vai ficar um pouco de lado. Eu acho que tem que pegar os dois (CE, n. 1, p. 19).

Como afirma Souza (1998b, p. 2), “ler música é antes de tudo ouvir música. Ler notas é extrair sons de sinais convencionados. Por isso exige a habilidade de relacionar um som com a escrita, ou seja a capacidade de criar uma imagem aural”. De nada adianta uma aula de música onde não se ouve música, onde há apenas o acúmulo de conhecimentos técnicos, como também o contrário, uma aula onde aqueles que já tocam algum instrumento o executam nos minutos finais da mesma, com o intuito de relaxar do cansaço obtido de outras disciplinas ou para mostrar suas habilidades. Os conteúdos configuram-se como ponto de partida num ensino fundamentado em contextos de “espaço partilhado”, onde há esforço para criar, baseado em compreensões comuns (PÉREZ GÓMEZ 1998, p. 64). Um espaço enriquecido com as diferentes contribuições de todos os participantes pressupõe mais do que um momento em que alguns mostram o que sabem tocar ou escolhem o que gostam de ouvir, mas onde todos trazem seus interesses, desejos, ocasionando enriquecimento recíproco.

A educação musical atualmente precisa construir práticas que contemplem a diversidade de experiências ocorridas dentro e fora da escola. É necessário um trânsito entre o formal e o informal, entre o cotidiano e o institucional, rompendo com modelos estereotipados de ensino de música (ARROYO, 2000, p. 89). A experiência de Rodrigo demonstra isso, todo conhecimento adquirido em suas práticas não-formais e informais foi imprescindível para sua prática musical fora da escola. Enquanto que o ensino formal de música quase nada acrescentou ao seu fazer musical, ficando restrito a alguns momentos de informalidade em sala de aula ou eventos de cunho extracurricular. Em síntese, para Rodrigo o ensino de música não precisa ser obrigatório, pois segundo ele nem todas as pessoas possuem interesse, por não possuírem um “dom” ou “talento”. Mesmo enfatizando a importância da música em suas próprias experiências, reitera que na escola seu ensino deveria ser facultativo, onde aqueles que possuem talento apenas serão descobertos, e os que não possuem poderão desfrutar de momentos de descanso e lazer.

6 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

6.1 Os processos de ensino e aprendizagem musicais formais, não-formais e informais: compartilhando vivências e saberes.

Nos capítulos anteriores foram apresentados os três casos estudados nesta pesquisa. A intenção foi revelar através da investigação como os processos de ensino e aprendizagem formal se justapõem às experiências e vivências musicais não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Abordando, assim, o relacionamento dos adolescentes com a música dentro e fora da escola. Nessa abordagem tomei como base os aspectos formais, não-formais e informais onde o ensino e a aprendizagem musical ocorrem. Torna-se importante ressaltar que em nenhum momento houve a intenção de julgar uma ou outra instância educacional. Isso porque considero a educação [musical] como um produto do desenvolvimento social que não ocorre isolado da sociedade, que determina-se através das relações sociais vigentes nessa sociedade e também dos interesses e práticas desta (LIBÂNEO, 2000).

De acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 167), se considerarmos os fenômenos educativos como construções sociais, não poderemos imaginar uma resposta única e certa para cada aspiração. Assim, cada um dos casos analisados anteriormente possui maneiras também diversas de relacionamento com a música,

sendo que o ponto comum, num dado momento, entre eles foi a aula de música no primeiro ano do ensino médio.

A partir da análise de cada caso individualmente parti para uma análise transversal dos três casos, o que possibilitou identificar e compreender aspectos comuns e também singulares entre os casos. Isso significou aprofundar alguns aspectos considerados relevantes durante a análise individual, aspectos que emergiram das experiências e vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes.

Nos capítulos anteriores algumas particularidades de cada caso puderam ser apresentadas, revelando de forma mais clara como se justapõem os processos de ensino e aprendizagem musical formal em relação às outras experiências desses adolescentes. Nessa transversalização a análise não está mais restrita a cada caso individualmente, mas considera o conjunto dos mesmos, no que se poderá aprender dos três casos, buscando compreender melhor como se justapõem às experiências musicais formais e as suas inter-relações com as instâncias não-formais e informais.

6.1.1 Os processos formais de ensino e aprendizagem musical

Ao relatarem suas experiências formais com música, Amanda, Rodrigo e Rafael destacam algumas experiências comuns. Para Amanda e Rodrigo o contato com música dentro da escola iniciou-se ainda no ensino fundamental. A experiência musical de Amanda no ensino fundamental influenciou a escolha de uma escola de ensino médio que oferecesse aulas de música, enfatizando um desejo pessoal de continuar aprendendo.

Para Amanda, o ensino de música na escola deveria ser uma experiência com vistas à ampliação do conhecimento obtido anteriormente. Amanda destaca em seus relatos a necessidade de um “trabalho contínuo”, onde as ações realizadas pudessem ser conectadas umas às outras, sem compartimentalização. A referência de Amanda a um trabalho que possibilite continuidade demonstra a necessidade de articulação tanto entre os conteúdos trabalhados em sala de aula quanto com os saberes adquiridos pelos alunos fora dela.

Como afirma Souza (1997, p. 13), “trabalhar com ensino, seja ele qual for, exige, em primeiro lugar, saber observar e ouvir os alunos”. O destaque da autora para a importância de conhecer a realidade em que se trabalha vai além de um simples questionamento sobre preferências musicais, significa habilidade para compreender as necessidades dos alunos, seus interesses e experiências fora da escola. Ao ser questionado na entrevista sobre a importância de ouvir os alunos e conhecer suas experiências, o professor reiterou a participação dos alunos. Mas nas observações a participação resumiu-se à apresentação dos trabalhos em grupo e a algumas atividades onde quem sabia tocar algum instrumento, poderia trazê-lo.

Outro destaque trazido pelo professor foi de que a sua experiência pessoal como músico profissional poderia, através de uma conversa em aula, “incentivar também os alunos a tocarem, a pegar o gosto e romper com os preconceitos” (CE, p. 25-26). Ao trazer essas experiências musicais para a sala de aula, o professor necessita estar apto e capacitado para poder articulá-las com outros conteúdos, e isso exige, entre outras coisas, reflexão metodológica, instrumentalização do olhar e conhecimento aprofundado da realidade em que atua (SOUZA, 1997). O desconhecimento da realidade acabou sendo revelado na fala do professor, pois

seus alunos já possuíam experiências musicais. Revelou, ainda, uma divergência entre o que é dito e aquilo que ocorre na prática.

Rodrigo também destaca sua experiência no ensino fundamental como sendo um momento de alegria e descontração, pois “os alunos se reuniam para cantar e participar da missa”. Esse momento amistoso, onde o importante era a descontração, a reunião entre todos, pôde ser comprovado no ensino médio, onde as aulas de música eram momentos também de conversar, de sentar e relaxar.

A noção de música como algo que se justifica pelo prazer, como algo que torna o cotidiano, tanto o escolar como o não escolar, mais alegre festivo, perpassa a fala de Rodrigo quando ele afirma que “até hoje é uma brincadeira, antigamente eu tocava por diversão e agora eu toco por diversão e para ganhar algum dinheiro”. O foco principal não reside em considerar o ensino e a aprendizagem de música, ou ainda o que poderia ser desenvolvido através da música como área do currículo, mas no que esta pode oferecer em termos de recreação, lazer e prazer. Aparece mais uma vez uma divergência entre o que foi afirmado pelo professor e o que ocorreu na prática. Segundo o professor a importância da música “é fazer uma relação para que eles [alunos] compreendam a linguagem musical” (CEP, p. 12). Esclareça-se que o professor considerava como linguagem musical “a questão do gramatical, a interpretação textual, mais análise histórica” (CEP, p. 17). São colocações que revelam um certo desconhecimento acerca da linguagem musical e dos aspectos que poderiam ser abordados.

Divergente dos outros, o contato de Rafael com o ensino formal de música iniciou-se no ensino médio. Rafael não estabeleceu nenhuma comparação específica em relação às aulas de música, mas declara que sua experiência no ensino médio não poderia ser considerada produtiva. Mesmo que sua experiência

com o ensino formal de música tenha ocorrido apenas no ensino médio, para Rafael as aulas de música deveriam ter iniciado “desde pequenininho”. Dessa maneira as pessoas poderiam ter contato com outras culturas musicais, aprenderem mais através da música.

Rafael enfatizou, assim como Amanda, a necessidade de interligação entre o que é trabalhado em sala de aula e as experiências realizadas fora dela. Dessa maneira, aquilo que é visto em sala de aula poderia estar mais próximo da realidade dos próprios alunos, ressaltando a interpenetração das modalidades educacionais formais, não-formais e informais. Conforme Libâneo (2000, p. 88), “os educandos não são apenas *alunos*, mas participantes das várias esferas da vida social [...]”⁵. Assim, também os conhecimentos musicais são adquiridos através do contato com múltiplas formas de aprendizagem, em casa, com os amigos, através dos meios de comunicação, etc (ver DEL BEN, 2000).

As experiências descritas anteriormente parecem evidenciar os significados atribuídos pelos adolescentes sobre o que seria música, suas concepções pessoais. A partir dessas significações é possível desvendar seus anseios por um outro tipo de aula de música, suas perspectivas em relação aos conteúdos abordados e as necessidades advindas de outras experiências de ensino e aprendizagem de música.

Segundo Libâneo (2000, p. 91), “a prática educativa se manifesta na sociedade mediante distintas modalidades e diferentes instâncias”, dentre as quais a educação escolar, aqui designada de educação formal. Nos três estudos de caso estão refletidos os conhecimentos, experiências e modos de pensar adquiridos no contexto da vida social, adquiridos em diferentes instâncias e modalidades. Ao

⁵ Grifo do autor.

destacarem a importância que o ensino de música possui na vida dos indivíduos e sua importância no ensino formal, os três casos também explicitam suas concepções pessoais acerca do que significa a música.

Assim, ao evidenciar as práticas ocorridas fora do marco institucional ou formal, não houve a intenção de minimizar a escola ou considerar as manifestações que lá ocorrem inferiores às aquelas ocorridas em outras instâncias, sejam estas não-formais ou informais. Reitero, de acordo com a literatura educacional, a importância de “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 2000, p. 84). Ressalto a importância da escola como uma instância educacional, que possui ou deveria possuir seus conteúdos bem definidos e organizados, havendo possibilidade de concretizá-los da maneira mais pedagógica, e também, adequada às necessidades atuais. Ao requerer da prática educativa uma intencionalidade, almejo que a construção do indivíduo possa se dar através do desenvolvimento da consciência crítica e de qualidades intelectuais. A intencionalidade dessa prática estaria manifesta nas experiências musicais não-formais, nesse caso nas bandas. Os processos de ensino e aprendizagem intencionais, oportunizados nas aulas de música, estariam sendo vistos na resolução de problemas, tais como a leitura e a escrita musical, a composição, equalização, técnica vocal e até mesmo a execução.

Em relação aos conteúdos musicais específicos abordados nas aulas de música, tanto para Amanda quanto para Rafael, parece que pouco ou quase nada foi acrescentado ao conhecimento musical adquirido anteriormente e, conseqüentemente, aos seus fazeres musicais atuais. O destaque principal ficou para a seleção dos conteúdos, que, segundo eles, pareceram refletir as percepções pessoais do professor.

Para Amanda, além da seleção dos conteúdos, houve falta de conexão entre a teoria e a prática, numa referência aos gêneros musicais escolhidos e aos trabalhos teóricos apresentados. Resumindo suas aulas, Amanda reiterou: “era mais teoria do que prática”, numa referência não ao conteúdo de teoria musical mas à forma como as aulas foram realizadas. As músicas citadas nos trabalhos feitos pelos próprios alunos não foram ouvidas nem durante as apresentações.

Na visão de Rafael, a escolha do conteúdo era baseada somente no “gosto” pessoal do professor, o que, segundo ele, acabava resumindo-se a apenas um gênero musical, não permitindo a ampliação e o conhecimento de outras formas ou alternativas de enxergar a música. Para o professor, em alguns momentos a restrição devia-se à realidade de seus alunos, que em sua maioria gostavam de um único gênero – ou, ainda, outros que não teriam acesso a determinados gêneros, utilizando o *jazz* como exemplo –, o que acarretaria desinteresse geral. Para o professor, o importante neste momento, numa referência à adolescência, seria trabalhar a linguagem textual, a análise histórica e o pensamento crítico.

De acordo com Hentschke (1995):

A tendência da educação musical contemporânea aponta para um ensino unitário de música, desprovido da separação entre o fazer música e o falar sobre música, pois considera que ambos pertencem ao universo do conhecimento musical. A literatura sobre educação musical nos dias de hoje advoga que a única maneira de se chegar ao conhecimento musical é através dos parâmetros práticos da experiência, sem os quais o indivíduo não terá acesso à música propriamente dita (ibid., p. 1).

Esse ensino unitário da música se corrobora com a afirmação de Amanda sobre a necessidade de união entre “teoria e prática”, o que, para ela, proporcionaria aulas de música mais significativas, sendo que os processos ali vivenciados poderiam posteriormente ser utilizados em suas experiências fora da escola.

A forma como cada um dos três casos concebe o ensino de música é demonstrada em seus relatos e reflexões sobre as aulas de música, os conteúdos abordados e o repertório utilizado, revelando suas concepções acerca do significado da aula de música. Essas concepções podem ser analisadas tendo como base duas categorias: primeiro, a música como disciplina autônoma, uma das atividades da vida humana, dimensão fundamental da cultura; e, segundo, a música como lazer, divertimento e prazer, tornando a cansativa vida escolar algo mais interessante e alegre (ver SOUZA et al., 2002).

6.1.2 Os processos não-formais de ensino e aprendizagem musical: a dimensão não escolar

Entende-se neste trabalho, tomando como base o referencial explicitado anteriormente, a educação não-formal como uma das dimensões da educação de caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, possuidora de relações pedagógicas não formalizadas (LIBÂNEO, 2000, p. 81).

Dessa forma, as participações de Amanda, Rodrigo e Rafael em bandas, como instrumentistas, constituíam-se numa relação não-formal de educação. A participação dos três nas atividades musicais das bandas não se deu por incentivo da escola propriamente. O ambiente escolar proporcionou o encontro com amigos, aproximando os interesses, como no caso de Rafael e Rodrigo. Para Rafael os encontros informais nos intervalos oportunizaram a criação da banda: “Todo mundo gosta, então foi se juntando para tocar”. Para Rodrigo, o pagode com os amigos depois do futebol foi o ingrediente principal para formar uma banda e aprender música. A ligação de Amanda com a música veio de sua participação na igreja e da necessidade de instrumentistas capacitados para realizarem as atividades da

mesma. Ao discorrer sobre essas vivências fora do ambiente formal da escola, Dumazedier (1994) questiona:

Não há aqui o grande ponto de partida para um aprendizado de autoformação se admitirmos que, nesta área, o essencial é primeiramente o aumento da experiência e das idéias pessoais daquele “que se educa” segundo as exigências “de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser” a ser aprendido para assumir plenamente a vida pessoal e social? (ibid., p. 80).

Ao observar a importância dada pelos três adolescentes às suas vivências e experiências não-formais e informais foi possível perceber que suas aprendizagens musicais eram praticamente independentes do trabalho escolar. Que elas aconteciam sem uma obrigatoriedade, sem mecanismos de repreensão para aqueles que eventualmente não aprendiam. O envolvimento destes com o processo de ensino e aprendizagem se dava de forma prazerosa e significativa, pois era importante para os ideais do grupo como um todo. Isso pôde ser constatado nos três casos, onde a necessidade de aprender a linguagem musical, de desenvolver-se como músico, seja na aquisição de conhecimentos técnicos peculiares a seu instrumento ou em conhecimentos musicais gerais, gerou uma busca constante de aprimoramento, para que os resultados dessa busca pudessem ser compartilhados com o grupo ou mesmo com o colega de naípe.

Para Rafael, Rodrigo e Amanda a aprendizagem musical esteve ligada também às aulas particulares, onde tiveram um primeiro contato mais técnico com a linguagem musical. Mas, após alguns encontros, somente Rafael continuou a ter aulas particulares, devido a aspectos relacionados ao tempo e também a recursos financeiros. A partir daí, o fazer musical dirigiu-se cada vez mais para a banda e as necessidades desta.

As dificuldades que foram surgindo acabaram sendo superadas dentro da própria banda, dificuldades essas relativas principalmente à teoria musical, no que

se refere à leitura e escrita. Para Rodrigo e Amanda o momento de “tirar” uma música era complicado, eram necessárias horas especialmente dedicadas a essa tarefa. Alguns dos ensaios eram dedicados especialmente para isso, demonstrando toda uma estrutura e organização, dependendo da necessidade: ensaio para aprender, escrever ou ensaio para passar o repertório. No caso de Amanda havia o envolvimento de todos os membros da banda, liderados por ela. Para Rodrigo, o melhor era realizar a tarefa em casa ouvindo muitas vezes, procurando ser o mais fiel possível ao CD, e admitindo a presença do colega de naipe para discutir eventuais dúvidas. A banda de Rafael realizava ensaios especiais em que somente alguns membros se faziam presentes, para não haver confusão e para que a tarefa pudesse ser realizada de forma bem organizada.

Suas experiências em “tirar” as músicas para o repertório, e as dificuldades encontradas em escrevê-las, os incitaram a utilizarem-se na maioria das vezes de uma escrita não tradicional. Esse é um dos aspectos que indicam que os processos de ensino e aprendizagem formal não puderam ser aproveitados nas vivências musicais não-formais. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 96), o aprender deveria estar ligado à aquisição de ferramentas a serem utilizadas na prática e na complexidade da vida cotidiana, onde estão os problemas reais. Para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente significativos precisam dialogar com a realidade, não somente servirem para ocupar o tempo de aula e cumprirem regras e demandas da vida escolar.

Outras dificuldades destacadas foram em relação à harmonia, ritmo e composição, que se restringia ao processo de construção de letras para as músicas. Essas dificuldades acabaram revelando o envolvimento no e pelo processo de ensino e aprendizagem, um envolvimento quase lúdico, onde o conhecimento é

gerado “por meio da vivência de situações-problema” (GOHN, 1999, p. 103). Ao vivenciarem suas dificuldades no momento em que elas aconteciam, ou seja, a carência sentida ao escreverem uma música e tentarem harmonizá-la, ao tentarem realizar uma frase musical estagnando em determinado trecho em virtude da dificuldade rítmica, isso suscitou a resolução a partir do próprio problema. Para tanto utilizavam o conhecimento até ali adquirido através de outras vivências não-formais e informais.

A liberdade de atuação, a flexibilidade na escolha e adaptação do repertório e até de conteúdos na banda e a não-fixação de tempo e de espaço para a realização dos ensaios poderiam indicar uma falta de organização e estrutura. Mas estes fatores demonstram uma forma distanciada dos padrões tradicionais de organização, e, ao contrário do que se poderia esperar, há geração de relações significativas com o processo de aprender e com a construção do saber. Essa é uma demonstração clara de que outras possibilidades de relação educacional são possíveis, sem cobranças de posturas disciplinares.

Ao utilizarem a banda como um local de ensino e aprendizagem de música, numa organização não-formal, esses adolescentes demonstram que não querem brincar de fazer coisas, de somente experimentarem sons, eles demonstram a necessidade de construir e se constituir como sujeitos históricos (GARCIA, 2001). Esses adolescentes que possuem atividades musicais fora da escola, que possuem um fazer musical, não se satisfazem mais com os modelos escolares até agora difundidos.

A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os

participantes num processo de ensino e aprendizagem. Esse envolvimento resulta numa relação mais prazerosa e significativa com a construção do saber, onde a bagagem de cada um é respeitada e se faz presente no decorrer das atividades desenvolvidas (GARCIA, 2001).

Segundo Gohn (1999, p. 103), “é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado”. Os conhecimentos musicais desses adolescentes, em suas respectivas bandas, não são produzidos pela aquisição de conteúdos estabelecidos previamente; é um conhecimento que vai sendo obtido através das próprias dificuldades que vão surgindo, das necessidades que vão se mostrando a cada ensaio. O fato de ficarem muito tempo juntos faz com que os integrantes das bandas interajam, resultando em ações que são fundamentais para que novos saberes sejam adquiridos, ocorrendo no plano da comunicação verbal, oral (GOHN, 1999).

Ao relatarem suas dificuldades frente às questões musicais, Amanda, Rafael e Rodrigo reafirmam a importância de resolverem as dúvidas em grupo, pois em conjunto torna-se mais fácil superar dificuldades. É nesse sentido que, ao ser questionada sobre a melhor forma de ensaio, Amanda afirma que “o que rende mais é o ensaio geral”, numa referência ao ensaio em que todos os integrantes se fazem presentes.

Essa importância dada por Amanda ao ensaio em conjunto mostra-se presente quando destaca que, mesmo quando “tirando” a parte do seu instrumento, ao aprender uma música nova, prefere que todos estejam presentes, inclusive as vocalistas. Pois assim todos os integrantes da banda, sejam instrumentistas ou não, poderão aprender, esclarecer eventuais dúvidas e colaborar no aprendizado. Como pôde ser visto por Pinto (2002, p. 4) em sua pesquisa com grupos musicais de

jovens, “a crítica dos colegas é fundamental, pois perguntar uns aos outros como está indo sua contribuição musical é muito importante”. A educação não-formal, por possuir esse caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, que é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente (GOHN, 1999).

6.1.3 Os processos informais de ensino e aprendizagem musical

Os processos informais de educação caracterizam-se principalmente pelo seu caráter não-intencional. Mas esse caráter não-intencional não diminui a importância deles no contexto da vida social; constituem-se em processos contínuos, mas que não estão fixos em áreas institucionais. Como afirma Libâneo (2000):

[...] o “termo” informal é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal (ibid., p. 83).

As experiências e vivências informais de Amanda, Rafael e Rodrigo possuem alguns pontos comuns, como a utilização de livros, revistas de música, CDs, computador e também a Internet. Esses recursos são utilizados e potencializam suas atividades musicais, mas por não serem recursos claramente conscientes ou formais não têm uma utilização objetiva. Os livros para Amanda servem como auxílio para que dúvidas sobre teoria musical ou harmonia possam ser esclarecidas, ou, ainda, para obter algum conhecimento sobre história da música, o que a fez procurar uma biblioteca especializada.

Já Rafael utiliza-se da Internet para saber as últimas novidades sobre música, bem como para “baixar” mp3. Amanda utiliza pouco a Internet, mas visa sua utilização na aquisição de partituras musicais ou das cifras das músicas que a banda

mantém no repertório. O único que não faz uso da Internet é Rodrigo, que não possui computador, mas sente um enorme prazer em assistir a videoclipes e *shows* pelos canais de assinatura, onde ele afirma ter acesso a grandes nomes da música internacional e ainda tem a oportunidade de saber como se dá o ensino de música fora do país.

Percebe-se que os estímulos considerados informais, como a televisão, computadores, a Internet, filmes, enfim todo o papel da mídia, influenciam também as experiências musicais desses adolescentes. É um aprendizado fora do campo das ciências estabelecidas, que se mostra presente no decorrer de toda a vida dos indivíduos. A educação informal, através de seus elementos, influencia também as relações educativas, independentemente, muitas vezes, da consciência das finalidades a que se pretendem.

Definindo a educação informal, Gohn (1999) coloca que:

A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas da educação informal [...] A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (ibid., p. 100).

Para Rodrigo, a influência da educação familiar foi importante para que viesse a aprender um instrumento. Foi através do incentivo da família que adquiriu um violão e obteve algumas, poucas, aulas particulares. Mesmo com seu caráter não-intencionalizado e não-institucionalizado, a educação informal não diminui a pertinência de sua influência na formação de hábitos e capacidades dos indivíduos (LIBÂNEO, 2000, p. 83). Para Amanda, as influências familiares de alguma maneira contribuíram para seu aprendizado, entre elas o incentivo dos pais e a ajuda para comprar o instrumento. E a música também se faz presente na dimensão informal da

educação, pois acompanha os adolescentes em diversas situações, sejam festas, encontros com amigos, no caminho da escola, *shows* e outras atividades informais.

De acordo com Libâneo (2000, p. 84), “a educação informal perpassa as modalidades da educação formal e não-formal”. O autor esclarece que todo o “contexto da vida social” forma um ambiente que produz resultados educativos, mas que não são conscientes ou intencionais e não estão dentro de instâncias institucionalizadas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Ao investigar como são revelados esses processos de ensino e aprendizagem musical, foi possível compreender melhor as particularidades que envolvem estes diferentes espaços onde ocorrem as vivências musicais.

Ao utilizar a metodologia de estudos multicasos, foi possível aprofundar aspectos importantes das experiências musicais dos adolescentes, fossem formais, não-formais ou informais. Para conduzir e dar coerência aos dados coletados através das entrevistas e observações foram utilizadas perspectivas teóricas baseadas em autores que têm procurado discutir as questões referentes às modalidades da educação. Ao procurar definir essas modalidades ou instâncias educacionais foi possível compreender mais claramente como estes adolescentes, pertencentes a uma geração globalizada, com acesso imediato e fácil a vários meios de informação, aproveitam as várias oportunidades de aprendizagem, não apenas aquelas oferecidas dentro de um sistema institucional formal de ensino como a escola.

Várias são as discussões sobre estes múltiplos espaços em que ocorre a educação [musical], mas em nenhuma delas há uma definição precisa acerca dos termos a serem utilizados ou considerados mais adequados ao nos referirmos a essas diferentes modalidades. Assim, houve o interesse em aprofundar, compreender e reconhecer aspectos relevantes desses espaços não-institucionais, utilizando-o como fio condutor do trabalho. Esses aspectos se referem: 1) à organização desses espaços, 2) à interação existente entre o ensino e a aprendizagem, 3) à conexão entre os conteúdos necessários a essas práticas e aqueles da educação formal, 4) aos processos de aprendizagem musical utilizados; evidenciando as dimensões institucionais e não institucionais presentes na vida desses adolescentes.

Os adolescentes puderam revelar, através de seus relatos, a necessidade de que o ensino formal proporcionasse não somente a transmissão de conhecimentos hierarquizados, muitas vezes abstratos, teóricos e não práticos. Que este pudesse contribuir e incentivar capacidades “para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade” (GOHN, 1999, p. 109). Como afirma Libâneo (2000, p. 84), não há a intenção de “minimizar a escola”, mas por causa da importância dos processos educativos não-formais e informais é que se reitera a sua necessidade. A escola é necessária como um espaço de intercâmbio de vivências, capazes de incorporar “poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento” (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 93), de construir pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas adquiridas fora dela. Esses instrumentos e ferramentas poderão ser utilizados pelos alunos na resolução de problemas e não como adereço de uso escolar, utilizável para a realização de provas e trabalhos, apenas com intuito de obter uma nota ou conceito.

Cabe a nós professores, formadores dos que irão atuar em sala de aula, visualizarmos todas essas questões e utilizarmos os conhecimentos e habilidades para mostrarmos a escola como um local onde devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem, discutindo e prevendo as diferentes maneiras que os alunos vivenciam a música. Significa compreender princípios “de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser” (DUMAZEDIER, 1994).

O fato dos adolescentes estarem junto aos amigos, de serem os responsáveis pelos processos de aprendizagem musical baseados na experiência, sejam estes composicionais ou na resolução de problemas de ordem teórico-musical, pode ser o diagnóstico de uma carência. Essa carência refere-se à falta de uma articulação maior entre as instâncias formais, não-formais e informais. Surge a necessidade de interação, de voltar o olhar para o que ocorre fora da sala de aula, para contextualizar o ensino e a aprendizagem em conteúdos e tarefas que possam ser partilhados, resultando numa aprendizagem significativa.

Os resultados desta pesquisa demonstram como a música faz parte da vida cotidiana dos adolescentes e o interesse deles em obter conhecimentos específicos, bem como superar dúvidas e questionamentos. Puderam destacar, também, o quanto precisamos, como educadores musicais, rever alguns conceitos relativos ao ensino e à aprendizagem de música dentro da escola e, conseqüentemente, nossas práticas educativas. Essas práticas precisam estar mais voltadas para escutar e enxergar o que ocorre dentro e fora da escola, instrumentalizadas através de teorias, estudos e pesquisas (SOUZA, 2000b).

Os resultados e contribuições desta pesquisa tencionam fertilizar outros estudos que possam verificar os processos de ensino e aprendizagem de adolescentes que participam de diferentes experiências musicais fora da escola

como em corais, grupos de capoeira, bandas marciais, e também estender a investigação para conhecer como se configuram os processos de transmissão e apropriação musical de outros adolescentes do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: STEVES, J.; STOER, S. (Org.). *A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1992.

_____. Os lugares da educação. In: FERNANDES, R.; PARK, M.; SIMSON, O. *Educação não formal: cenários da criação*. São Paulo: UNICAMP, 2001. p. 29-38.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

ANTUNES, Francisco. Uma leitura do Livro Branco (sobre 'crescimento, competitividade e emprego') do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*. nº 6, 1996. p.93-113.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. *Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina:2000. p. 77-90.

BECKER, Fernando. Epistemologia e ação docente. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, p.77-95, abr./jun. 1993a.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 5. p.18-23, out.1993b.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BREMBECK, Cole. Los usos estrategicos de la educacion formal y no formal. In: BREMBECK, C.; THOMPSON, T. *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973. p. 85-99.

BRESLER, L. e STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York : Schirmer Books, 1992, p. 75-90.

CALLAWAY, Archibald. Fronteras de la educacion extraescolar. In: BREMBECK, C.; THOMPSON, T. *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973. p. 31-45.

CALVO HERNÁNDEZ, Aline Reis. *Atravessando o portão...: percorrendo significados e características da educação não-formal nas vivências de agentes comunitários*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CAMPBELL, Patricia Sehan. Of garage bands and song-getting: the musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*. n. 4 June 1995. p. 12-20.

_____. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1994.

COMISSÃO EUROPÉIA. *Ensinar e aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Européias. 1995.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver Música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. IN: SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 91-106.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000, p. 1-25.

DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução de Luiz Otávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

GARCIA, Valéria. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: FERNANDES, R.; PARK, M.; SIMSON, O. *Educação não formal: cenários da criação*. São Paulo: UNICAMP, 2001. p. 147-165.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. [s.l.] Ashgate, 2001.

GROSSI, Cristina. (Coord.). Grupo de trabalho: educação musical “informal”. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia, ABEM: 2001. p. 95-98.

HAMADACHE, Ali. La educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, Paris, v. 21, n. 11, 1997.

HENTSCHKE, Liane. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* UFMG. Educação Musical. Mesa Redonda. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 19 fev. 2003.

_____. *II Encontro Latino-Americano de Educação Musical*. Texto apresentado em Mérida, Venezuela. 5-10 set. 1999. Mimeografado.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana; CUNHA, Elisa. *Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não-escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre*. Pesquisa CNPq-UFRGS, Porto Alegre: 2000.

HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador-musical poucos espaços para múltiplas demandas. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia: 2001. p. 67-74.

HENTSCHKE, Liane; CUNHA, Elisa; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana. Bandas de rock: Qual o repertório? Como tocar?- um estudo multi-casos em Porto Alegre. *Anais do XI Encontro Anual da ABEM*. Natal: 2002. p. 386-392.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARK, Michael. Informal learning and adult music activities. *Bulletin of the Council for research in music education*, n. 130, p. 119-122, 1996.

MERRIAM, Sharan B. *Case study research in education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

MÜLLER, Vânia. *A música é, bem dizê a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre - EPA*. 2000.

Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina:2000. p. 15-34.

PAÍN, Abraham. *Educación informal: el potencial educativo de las instituciones cotidianas*. Argentina: Ediciones Nueva Visión, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

PINTO, Mércia. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do Distrito Federal. *ANAIS da ANPPOM*. UFMG, 2002. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 12 fev. 2003.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PRESTES, Nadja. *Rádio Educativo como uma alternativa de educação não-formal e o atendimento de necessidades de populações carentes*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1982.

RABAIOLI, Inácio. *Atividades musicais extra-escolares de adolescentes: um estudo em três escolas de Londrina*. Projeto de Pesquisa (Mestrado)–UFRGS, Porto Alegre, 2001.

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*. Belém: 2000. p. 19-26.

SANTOS, Regina Márcia S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia, 2001. p. 41-66.

SOUZA, Eduardo Conegundes. Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal. In: FERNANDES, R.; PARK, M.; SIMSON, O. *Educação não formal: cenários da criação*. São Paulo: UNICAMP, 2001. p. 303-315.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *Anais do V Encontro Anual da ABEM; V Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 1996. p. 11-39.

_____. Da formação do profissional em Música nos cursos de licenciatura. / *Seminário sobre o Ensino de Artes e Design no Brasil*. Salvador, 1997. p. 13-20.

_____. *A experiência estética cotidiana na escola*. Texto apresentado no *Seminário Nacional de Arte e Educação*, Montenegro, out. 1998a. Mimeografado. p.1-4.

_____. *Leitura e escrita musical*. Texto apresentado no *Seminário Nacional de Arte e Educação*, Montenegro, out. 1998b. Mimeografado. p.1-6.

_____. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. *Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: 2000a. p. 137-146.

_____. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000b.

_____. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. *Anais IV Encontro Regional Sul da ABEM*. Santa Maria: 2001a. p. 38-44.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia: 2001b. p. 85-92.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: PPG - Música, 2002. p. 53-90. (Série Estudos, 6).

STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

ANEXOS

Anexo A: Roteiro da 1ª entrevista semi-estruturada com os adolescentes

- 1- Como surgiu o interesse em formar a banda?
- 2- O fato de ter música na escola teve alguma influência sobre a formação da banda?
- 3- Opinião sobre a música na escola e especialmente no ensino médio.
- 4- Como é escolhido o repertório musical da banda?
- 5- Como você aprende as músicas do repertório?
- 6- Quanto tempo leva para tirar uma música e executá-la?
- 7- Você ou alguém da banda compõem músicas para o repertório?
- 8- Como é feito o registro das músicas?
- 9- Quando é escolhida uma música de outra banda, ela é executada conforme o original ou alguma mudança é realizada?
- 10- Se durante a música houver um solo, ele é realizado ou é feita alguma improvisação?
- 11- Como são realizados os ensaios?
- 12- Durante o ensaio alguém coordena as atividades?
- 13- Existe algum critério de afinação?
- 14- Quando surgem dificuldades (rítmicas, melódicas) durante a execução, como são resolvidas?
- 15- Como são esclarecidas as dúvidas sobre harmonia, encadeamento de acordes?
- 16- Quais as dificuldades musicais mais frequentes?
- 17- As dúvidas são levadas para a aula de música?
- 18- A banda participa de outras atividades musicais como *shows*, oficinas, cursos?

19-Quais as preferências musicais suas e da banda? Justificar.

Roteiro da 2ª entrevista semi-estruturada com os adolescentes

1. Equalização do som

- 1.1 Durante os ensaio é dedicado algum tempo à equalização do som?
- 1.2 Equalizar o som é importante?
- 1.3 Alguém da banda ou tu mesmo não sentiu necessidade de ter alguns conhecimentos técnicos?

2. Ensaio

- 2.1 O momento do ensaio consiste em passar as músicas ou aprendê-las?
- 2.2 Essa maneira que vocês ensaiam tu achas boa?
- 2.3 Além do ensaio tu tens um tempo para tocar?
- 2.4 Como são os ensaios gerais ou divididos?
- 2.5 Existe um roteiro, avaliação do ensaio?
- 2.6 Durante o ensaio tu coordenas o mesmo?

3. Repertório

- 3.1 A escolha do repertório é definida por quem?
- 3.2 A música erudita tem algum espaço, influencia?

4. Conhecimentos musicais

- 4.1 A teoria musical ampliaria teu conhecimento sobre música, ajudaria a banda?
- 4.2 E técnica vocal, equalização?
- 4.3 Conhecimento sobre História da Música?

5. Música na escola

5.1 Como tu percebes a aula de música?

5.2 Como deveria ser a aula de música?

5.3 Como tu utilizas o que é visto na aula de música nos ensaios da banda?

5.3 Opinião sobre a música na escola atualmente.

6. *A banda*

6.1 Objetivos atuais e futuros.

6.2 Situação financeira.

Anexo B: Roteiro da entrevista semi-estruturada com o professor

- 1- Formação do professor.
- 2- Metodologia utilizada pelo professor para a realização de suas aulas.
- 3- Conteúdos e repertório abordados em sala de aula.
- 4- Quais os critérios utilizados para a escolha dos conteúdos e como estes são organizados?
- 5- Os conteúdos abordados incorporam sugestões dos alunos?
- 6- A forma de trabalhar os conteúdos, na sua prática de ensino é de alguma forma mudada, de acordo com o conteúdo trabalhado?
- 7- Como é feito o planejamento das aulas?
- 8- Quais as atividades (experiência musical) realizadas em sala de aula?
- 9- Dentre as atividades realizadas estão contempladas a criação e a composição por parte dos alunos?
- 10- É utilizada alguma forma de notação ou escrita musical para transcrição destas atividades?
- 11- Os alunos sugerem algum repertório, tem algum interesse específico?
- 12- Quais as sugestões e observações mais freqüentes, dos alunos para a aula de música?
- 13- Os alunos trazem suas experiências musicais para sala de aula?
- 14- Como é realizada a avaliação? São pré-determinados trabalhos, provas, atividades práticas?
- 15- Os alunos participam, sugerem formas de avaliação?

Anexo C: Exemplo do sistema de análise dos casos

1. Processos de ensino-aprendizagem musical formal

1.1 A experiência musical formal

1.2 Atividades que constituem esta prática

1.1.1 Conteúdo

1.1.2 Repertório

1.2 Experiência e vivência prática de música

2. Processos de ensino-aprendizagem não-formal e informal

2.1 A experiência musical não-formal e informal

2.2 Atividades que constituem esta prática – a banda (descrição e formação; objetivos, situação financeira, relação com a aula de música)

2.2.2 Os ensaios (local, dinâmica, organização, suporte técnico)

2.2.3 Repertório (escolha, preferências)

2.3 Experiência e vivência prática de música (a aprendizagem das músicas, tempo, forma, recursos; o registro de tudo a partitura, papel, cifras, outra notação; a leitura e escrita musical funções, dificuldades, afinação; técnica vocal, função, desafinação; principais dificuldades).

Anexo D: As atividades não-formais dos adolescentes





