

Universidade de Brasília  
Instituto de Artes/ Departamento de Música  
PPG/MUS - Mestrado em Educação Musical - Música em Contexto  
Linha: Concepções e Vivências Musicais

**PROCESSOS DE APRENDIZAGENS MUSICAIS  
PARALELOS À AULA DE INSTRUMENTO:  
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon

Alice Farias de Araújo Marques

Brasília – 2006

**ALICE FARIAS DE ARAÚJO MARQUES**

**PROCESSOS DE APRENDIZAGENS MUSICAIS PARALELOS À  
AULA DE INSTRUMENTO:  
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música da Universidade de Brasília, para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dra. Maria Isabel Montandon

Brasília  
2006

ALICE FARIAS DE ARAÚJO MARQUES

PROCESSOS DE APRENDIZAGENS MUSICAIS PARALELOS À  
AULA DE INSTRUMENTO: TRÊS ESTUDOS DE CASO

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música da Universidade de Brasília, pela Comissão formada pelos professores.

Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Montandon (UnB – MUS) – Presidente

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarete Arroyo (Universidade de Uberlândia – UFU) – Membro Efetivo

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Magalhães – (UnB – MUS) – Membro Efetivo

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Melo – (UnB – MUS) – Membro Suplente

Eu dedico a

*Maria de Nazareth Farias do Nascimento*

Amiga e inspiração

Inteligente e vitoriosa

Honesta e persistente

Apoio absoluto em todas as minhas horas difíceis

Fiel a Deus. Fiel aos seus

Crete na grandeza humana

Mãe, meu obrigada, meu amor e minha admiração.

*Paulo Marques*

Meu amor, meu companheiro, pelas horas de espera às portas das salas de aula, da biblioteca, dos cibercafés – eu e o nosso barrigão;

Depois com o nosso Bruno, adentrando as aulas para que pudéssemos amamentar;

O silêncio cortês diante das minhas atitudes mal-educadas (me desculpe!).

Tua resistência e paciência comigo são pra mim prova de amor.

E eu te digo, quero ser pra ti igual porque também te amo!

*Bruno Marques*

Meu filho, que acompanhou meu processo de pertinho mesmo, desde o início!

Deu-me motivação, orgulho, energia, alegria; ampliou minha percepção da vida, das pessoas; me fez desenvolver disciplina, dedicação, ponderação, paciência. Meu filho foi fonte das minhas forças.

*A todos aqueles que detém a garra de aprender, que assumem o merecido status de sujeitos do conhecimento. A vocês, os meus aplausos.*

Eu agradeço

A minha orientadora Maria Isabel Montandon, pela doce acolhida ao Bruno - na minha barriga e fora dela; pelo tratamento respeitoso às minhas inquietações acadêmicas; ao atendimento competente como orientadora.

Ao pessoal da EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - na pessoa de João Roberto, sempre gentil - característica de todos que ali trabalham. À instituição propriamente dita por oferecer e apoiar iniciativas em prol da educação.

Aos amigos que estenderam as mãos em momentos preciosos: Isabela Carvalho e César Borgatto, Cristina Porto, Liégina Homem, Jair Imaculado da Silva (um amigo imaculado), Valéria Klein (obrigada pela Carol).

À professora Hélène Blanche pela disponibilidade em responder algumas dúvidas.

Ao anjo Mikaelle que aprendeu a embalar e a divertir meu filho, me deixando tranqüila para me dedicar ao curso.

À inteligente Maria de Barros, pelo CD *arquivos para Alice...* algo como ganhar na loteria!

Ao meu “observatório” há mais de 15 anos – Escola de Música de Brasília; aos colegas Ilka, Madelon, Lúcia Villas-Boas, Sandra e cia. do DP – pelo apoio.

Ao professor Luís Makl, pelo atendimento sempre carinhoso e profissional.

Aos colegas de curso que apontaram soluções: Alba, Ataíde, Denise, Dora, Jonas.

Bem no final, no momento mais crítico, aparece meu anjo Verônica Vinecký... Paz, internet, comida, carinho, revisão de texto... Tudo para que o parto do mestrado saísse tão lindo quanto foi o de Bruno! Obrigada, minha doce amiga!

Às prof<sup>as</sup>. Margarete Arroyo e Mércia Pinto, membros da banca de qualificação, por me fazerem olhar esse trabalho sob novos ângulos.

Aos meus Célio, Ana Clara, Victor e Carol – provas que o ser humano nasceu mesmo para a vitória da liberdade.

O objetivo da educação é desenvolver a mente no sentido da independência e da autonomia do indivíduo. Mente livre é aquela que pode decidir por si própria, e a liberdade da mente é o primeiro e mais importante tipo de liberdade.

*Raimundo Martins*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os processos de aprendizagens musicais extraclasse vivenciados por três estudantes de instrumento musical, que buscam, por iniciativa própria, conhecimentos além daqueles desenvolvidos em suas aulas de música. A pesquisa foi conduzida fundamentando-se nas questões norteadoras que tratam das razões, dos recursos e das formas de aprendizagens dos estudantes. Para responder as questões, escolhi como metodologia o estudo de casos múltiplos (Yin, 2005; Stake, 2006), utilizando para tanto entrevistas semi-estruturadas. A orientação teórica ancorou-se em conceituações de sujeito educacional de Sacristán (2005), inter-relacionadas às categorias de aprendizagens não-formais de Libâneo (2005b) e ao conceito de autonomia de Piaget (1994). A análise dos dados evidenciou aspectos relevantes nos processos de busca dos estudantes como: influência dos pais, mercado de trabalho, vontade de saber mais, prazer de tocar em grupo. As formas de aprendizagem incluem: aprendizagem por observação, experimentação e pesquisa. Os comportamentos verificados foram: autocrítica, senso de organização pessoal, estabelecimento de metas e tarefas, iniciativa própria, entre outras qualidades de autonomia. Diante desses resultados esta pesquisa vem contribuir para reflexões a respeito do aluno contemporâneo e suas relações com o professor/escola.

Palavras-chave: aprendizagem de instrumento musical; aprendizagens não-formais; autonomia de aprendizagem.



## ABSTRACT

This research aims at understanding the learning processes conducted by some music students that, despite of their regular instrument lesson, look for other ways and places to complement their knowledge and skills for playing the instrument. The research was conducted based on questions about the reasons and the procedures used in this process. The multiple case study (Yin, 2005; Stake, 2006) was the methodology used to answer the research questions. The theoretical orientation included Sacristan's concept of educational person (2005), Libâneo's (2005b) non-formal learning categories and Piaget's (1994) concept of autonomy. The results showed that the more relevant aspects in the learning processes taken by students beyond their lesson were: parents' influence, the will to know more, the needs of the working market, the pleasure to play in groups. The more evident behaviors in the process were: a great sense of self-criticism and of personal organization, the establishment of goals and tasks, self-initiative, among other characteristics. With these results, this research hopes to contribute to the discussions about the contemporary students and their relationship with instrument teachers and schools.

Key-words: musical instrument learning; non-formal learning; self-learning.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b>	06
1.1. Modalidades de aprendizagens: formais, informais e não-formais	
1.1.1. Formal, informal e não-formal na música	10
1.2. Aprender por si só: Autodidatismo? Auto-aprendizagem? Auto-educação? Autonomia de aprendizagem?	11
1.2.1. E na música? Autodidatismo ou auto-aprendizagem?	13
1.2.2. Definindo autonomia	14
1.2.3. Definindo o sujeito educacional	19
<b>2. METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO</b>	22
2.1. Primeira etapa: definição e planejamento – seleção dos casos e definição quanto à coleta dos dados	23
2.2. Segunda etapa: preparação, coleta e relatório	
2.2.1. Entrevistas	24
2.2.1.1. Protocolo	25
2.2.1.2. Roteiro	26
2.2.1.3. Tempo e lugar	
2.2.1.4. Transcrição	
2.2.1.5. Quadro de entrevistas	27
2.3 Terceira etapa: análise e conclusão (síntese dos dados cruzados)	28
<b>3. AS MIL E UMA NOITES DE CÉLIO – CASO 1</b>	
3.1. Era uma vez...	32
3.2. E as noites iluminaram Célio	33
3.2.1. Movido à paixão	34
3.3. As mil e uma noites: o processo das aprendizagens	36
3.4. O formal e o não-formal: relações	41
3.4.1. Querido professor	44
<b>4. ANA CLAREANDO – CASO 2</b>	
4.1. Era uma vez...	47
4.2. Ana clareando	
4.2.1. Sonoridade	47

4.2.2. Palhetas pra que te quero	48
4.2.3. Sujeitos do mundo	50
4.2.4. Clareando os ouvidos	51
4.3. Clareando os caminhos: o processo das aprendizagens	52
4.4. O formal e o não-formal: relações	54
<b>5. V DE VICTOR – CASO 3</b>	
5.1. Era uma vez...	59
5.2. Vida movimentada	60
5.2.1. A igreja	
5.2.2. Família é...	61
5.2.3. Automotivação	
5.3. As vitórias de Victor: o processo das aprendizagens	
5.3.1. Fazendo sozinho	63
5.3.2. Internet – cia. ilimitada	65
5.3.3. Nem só de internet vive o homem	66
5.4. O formal e o não-formal: relações	67
<b>6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	
6.1. Contexto biográfico	69
6.2. Saber mais	71
6.2.1. Tocar em grupo: no mercado de trabalho, na igreja, com amigos	73
6.2.2. Modos de aprendizagem	78
6.2.3. Relações entre o formal e o não-formal	83
<b>CONCLUSÃO</b>	89
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	92
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1 – Carta-convite aos participantes	
Anexo 2 – Roteiro da entrevista coletiva	
Anexo 3 – Roteiro da entrevista individual de Célio	
Anexo 4 – Roteiro da entrevista individual de Ana Clara	
Anexo 5 – Roteiro da entrevista individual de Victor	
Anexo 6 – Tabela de sinais utilizados nas transcrições das entrevistas	
Anexo 7 – Cópia de uma partitura utilizada por Victor	

## LISTA DE SIGLAS

EAD – Ensino à distância

EMB – Escola de Música de Brasília

CINE – *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*

COMPED – Comitê dos Produtores da Informação Educacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre processos de aprendizagens musicais de três estudantes que acontecem paralelamente às suas aulas de instrumento. Esse tema surgiu após ter observado que alguns dos alunos de instrumento musical, por iniciativa própria, procuravam informações e habilidades relacionadas ao seu instrumento além daquelas apresentadas em aula pelo professor ou exigidas pelo programa do curso. Um dos casos mais evidentes foi o de um aluno que durante a aula de oboé e cursando ainda um nível básico, apresentou uma peça musical utilizando uma técnica especial de respiração considerada bastante complexa até para oboístas profissionais – a respiração contínua<sup>1</sup>. Eu, professora de oboé havia 14 anos, perguntei-lhe admirada como ele a havia aprendido, uma vez não ter sido transmitidas em classe informações sobre a técnica. O aluno informou que já sabia que essa existia e que, ao observar alguém a realizando durante uma apresentação, passou a se interessar. Desde então, buscou informar-se de como fazê-la e, por meio de tentativas e erros, passou a praticá-la. O conhecimento foi incorporado ao seu programa e amplamente aproveitado durante seu curso.

Em um segundo caso, um outro aluno, enquanto usava o instrumento da escola, bastante maltratado pelo tempo e com graves defeitos de vedação, resolveu pôr fim àquela dificuldade, dando um jeito de "consertar" o instrumento: o jovem estudante localizou o vazamento mais comprometedor e, com uma espécie de grampo, construiu uma "ponte" que desempenhava a função de mola, que então se apresentava como um obstáculo à vedação. O instrumento pôde ter um desempenho melhor, resultando num real benefício para as aulas subseqüentes.

Reparei que os alunos estavam se apropriando, por iniciativa própria, de informações específicas e utilizando-as na solução de suas questões musicais. As aquisições se davam em variadas formas e em contextos diferentes.

Sentir-me surpreendida pelos novos saberes dos alunos despertou-me para as minhas expectativas e condutas como professora. De maneira geral, eu esperava o

---

<sup>1</sup> Técnica respiratória na qual o instrumentista de sopro concentra uma reserva de ar na boca que será utilizada na continuação de emissão do ar dentro do tubo do instrumento. Isso permite que o instrumentista respire sem parar de tocar. O som não é interrompido e pode prolongar-se quanto quiser. Essa técnica é utilizada na execução de frases longas e data desde a mais remota história do oboé.

cumprimento, mínimo que fosse, do disposto em um programa curricular. Ao pensar em cumprir à risca esse programa, talvez eu o tenha transformado na mais importante meta de ensino. Tal conduta pode ter obscurecido a minha visão do aluno como um indivíduo com interesses próprios, que anseia por saberes que nem sempre são apresentados em um programa curricular. Minha percepção estava adormecida quanto à vida fora da sala de aula.

Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à idéia que os adultos haviam feito deles. (Sacristán, 2005:17).

Sacristán (2005) recomenda que se conceba uma imagem mais coerente dos alunos enquanto sujeitos educacionais, pois, segundo ele, os alunos mudaram tal qual o mundo, e daí a importância de se corrigir nossas representações ao seu respeito.

O conglomerado de imagens, atitudes, condutas dominantes, laços afetivos, expectativas e valores que se manifestam nas relações humanas constituem um traço da cultura configuradora das pautas que regem nossas práticas educacionais, embora cada um de nós demonstre essa bagagem de maneira idiossincrática; é uma *orientação instituída* que atua como marco das condutas individuais. Formam todo um traço cultural coletivo, aprendido individualmente, dotado de uma certa estabilidade que o torna constante no tempo (característica que explica algumas resistências com as reformas nos modos de ver e guiar os estudantes) e uma dinâmica peculiar (condição que explica as perplexidades dos adultos – especialmente dos professores – diante das mudanças mostradas por seus pupilos). (Sacristán, 2005: 102).

Reconhecer que havia vida fora da sala de aula implicou em refletir sobre processos de aprendizagens extraclasse. Ao revisar alguns trabalhos dedicados a esse tema, duas orientações mostraram-se importantes para o esclarecimento das questões a serem levantadas. Uma foi relacionar essas atividades extraclasse à modalidade de aprendizagens não-formais (Libâneo, 2005b) e a outra foi conceber os sujeitos dessas aprendizagens dentro do conceito de autonomia de Piaget (1994). Dessa maneira, a orientação teórica, ancorou-se em conceituações de sujeito educacional de Sacristán (2005), inter-relacionadas às modalidades de aprendizagens não-formais de Libâneo (2005b) e à autonomia de Piaget (1994).

Refletindo sobre o tipo de aprendizagens ocorrentes fora das salas de aula, deparei-me com uma bibliografia que apresentou uma extensa variedade de formas de

aprendizagens. Numa perspectiva etnográfica encontra-se Arroyo (1999) que realizou um estudo que trata das práticas de educação musical em dois diferentes contextos: o de um congado (ritual) e o de um conservatório de música – professores e estudantes. Buscando compreender a dinâmica das relações entre o contexto sociocultural, o fazer musical e as práticas de ensino e aprendizagens musicais, a autora apontou como relevante para a Educação Musical a importância de se considerar o contexto sociocultural dos alunos. Prass (1998) também realizou um estudo etnográfico, o qual trata de “desvelar a pedagogia nativa de ensino e aprendizagem musical” (1999: 6) de uma bateria de escola de samba. Em seu estudo, a autora ressaltou os aspectos da oralidade, identidade e coletividade peculiares da “pedagogia nativa” estudada. Gomes (1998) se deteve no desenvolvimento de um estudo baseado em relatos de vida sobre a aprendizagem musical de músicos de rua de Porto Alegre. Araldi (2004) em um estudo multicaso foi observar como os DJs de Porto Alegre aprendiam essa profissão e como era a sua prática profissional. A autora revelou em sua pesquisa uma pedagogia do DJ, na qual destaca as formas de aprender mediante a curiosidade, a experimentação e treinos individuais e em grupo. Esses são resultados que se mostraram também congruentes com os desta pesquisa.

Enfocando a educação musical ocorrente nos meios não-formais encontra-se Almeida (2005) que realizou um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre para levantar as peculiaridades do ensino de música em projetos sociais. Pinto (2003) buscou conhecer processos informais de aprendizagem em grupos de música do Distrito Federal, tais como os estilos e os processos composicionais de bandas musicais da cidade. Lacorte (2006) versou em sua dissertação de mestrado sobre a aprendizagem musical de músicos populares. A autora investigou as experiências iniciais de aprendizagem, a experiência profissional e suas influências nas aprendizagens. Da mesma forma que o presente trabalho, os resultados de sua pesquisa englobaram aspectos como as motivações e os processos de aprendizagem de músicos.

Wille (2003) buscou em sua pesquisa justapor vivências musicais formais, não-formais e informais de três adolescentes. A autora considerou os conhecimentos adquiridos formalmente por adolescentes concomitantes às suas variadas práticas. As aprendizagens formais de que trata Wille em sua pesquisa são aquelas proporcionadas pelo ensino de música em escolas regulares. Os resultados de seu trabalho

apresentaram-se importantes para a minha pesquisa no que tange ao interesse dos jovens em informações específicas de música e à necessidade de uma articulação maior entre os contextos formais, não-formais e informais.

Voltados especificamente para aqueles alunos que aprendem “sozinhos”, fora da sala de aula, Corrêa (2000) e Gohn, D. (2003) pesquisaram sobre processos de auto-aprendizagem em jovens aprendizes de violão e bateria, respectivamente. Ambos analisaram a prática de jovens aprendizes de música que estudam aqueles instrumentos, porém sem freqüentar aulas de música. Os autores buscaram compreender os processos dessa aprendizagem extra-escolar. Gohn, D. (2003) objetivou em seu trabalho se inteirar sobre o uso e influências dos meios tecnológicos nos processos de auto-aprendizagem musical. Corrêa buscou responder em sua pesquisa de que forma e quais os procedimentos utilizados na aprendizagem extra-escolar de jovens adolescentes que aprendem violão sem professor. Os resultados de sua pesquisa assinalaram formas de organização de estudos dos jovens (consultas à internet, prática conjunta) e aspectos como, por exemplo, interesse particular em estudar música, experimentação no instrumento, etc. esses relevantes para a pesquisa corrente.

O enfoque da minha pesquisa se dirige a três estudantes de instrumento musical, vinculados à escola ou professor particular de música que, concomitantemente, buscam aprendizagens musicais não-formais (Libâneo, 2005b). O objetivo deste trabalho de pesquisa tornou-se, então, verificar os processos dessas aprendizagens não-formais, vivenciadas pelos três estudantes escolhidos. Foram verificados a trajetória, os recursos, os contextos e as estratégias utilizadas pelos mesmos em suas pesquisas extraclasse. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa se desenvolveu tomando como base as seguintes perguntas norteadoras:

1. O que leva o aluno, sob a ótica do mesmo, à busca de conhecimentos extraclasse e complementares aos seus estudos escolares de música?
2. Quais são os recursos utilizados nesta busca?
3. Como ele articula e administra as informações adquiridas?

A coleta de informações para responder as questões aqui levantadas deu-se por meio de entrevistas semi-estruturadas, coletiva e individual, gravadas, realizadas com três alunos de escola de música (ou professor particular), que estavam estudando um



instrumento musical, não tendo sido relevante indicar a instituição a qual pertenciam. Os procedimentos metodológicos se basearam em um estudo de casos múltiplos, tomando emprestada a concepção de Yin (2005) que define o estudo de caso (ou casos múltiplos) como a “estratégia preferida para responder a questões do tipo *como e por que*, e para focalizar fenômenos contemporâneos inscritos em algum contexto da vida real” (p. 19). Segundo o autor, a seleção de um estudo de casos múltiplos favorece a interação de conclusões analíticas oriundas das histórias, contextos e perfis diferentes dos sujeitos envolvidos.

Os capítulos estão assim distribuídos:

O primeiro capítulo trata das perspectivas teóricas sob as quais a pesquisa se fundamentará e o segundo retrata o caminho metodológico escolhido. Do terceiro ao quinto constam os relatórios individuais dos estudos de caso. O sexto apresenta a análise e a interpretação dos dados, resultado da síntese dos dados obtidos. O trabalho encerra-se com comentários finais dispostos na conclusão.

## 1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

### 1.1. Modalidades de aprendizagens: formais, informais e não-formais

A UNESCO<sup>1</sup>, em sua *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* – CINE<sup>2</sup>, aponta como práticas não-formais (Inep<sup>3</sup>- Comped<sup>4</sup>, 2006) aquelas que dizem respeito a atividades organizadas fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, como, por exemplo, programas educacionais para grupos específicos tais quais alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola e programas para o desenvolvimento de competências para o trabalho e para a cultura em geral. Segundo essa fonte, inclui-se a escola aberta, o ensino supletivo, o superior *não-formal* e o especial. A educação *não-formal* não se atrela à conquista de graus ou títulos; e se realiza fora do sistema *formal* e de maneira complementar. A educação *não-formal* não tem a obrigação de seguir as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal e promove a construção de valores para o trabalho e para a cidadania.

Em outro pólo situam-se as práticas formais, no qual as atividades educacionais se inserem em um sistema regular de ensino e vinculam-se a uma seqüência gradual, sistemática e responsável pela produção de graus e títulos.

Libâneo (2005b) explica que o que caracteriza as modalidades de ensino é a presença ou ausência de intencionalidade dos agentes envolvidos. Por exemplo, a educação *formal* e a *não-formal* está atribuída à intencionalidade dos agentes enquanto que a *informal* ou *paralela* transcorre dentro da não-intencionalidade.

---

<sup>1</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<sup>2</sup> CINE - Clasificación Internacional Normalizada de la Educación - concebida pela UNESCO nos anos 70 como “instrumento idóneo para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos países también en un plano internacional” [UNESCO 1997]. In: [www.iesalc.unesco.org.ve/sid/documentosunesco/](http://www.iesalc.unesco.org.ve/sid/documentosunesco/). Visitado em 28/07/2006

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. In: [www.inegov.br](http://www.inegov.br). Página visitada em 28/07/2006.

<sup>4</sup> COMPED - Comitê dos Produtores da Informação Educacional, presidido pelo INEP, formado por 15 instituições e tem por finalidade desenvolver um sistema articulado de disseminação de informações educacionais.

A educação *formal* e a *não-formal* diz respeito a toda e qualquer educação dotada de intenções, objetivos e tarefas definidas conscientemente pelos agentes envolvidos. Libâneo (2005b) pontua que a escola convencional caracteriza-se de maneira evidente como *formal*, mas não é, entretanto, o único exemplar deste tipo de educação. Libâneo considera oficiais outros espaços além da escola tradicional, por exemplo, igrejas, empresas. Esses lugares, chamados por ele de espaços de instrução, também podem abrigar atividades educacionais formais, desde que contenham ações programadas de ensino, bem como procedimentos didáticos bem definidos. Somente se a atividade educacional for organizada fora desses espaços é que será classificada de *não-formal*. Desta feita, outros tipos de educação podem requerer o status de *formal* ou intencional, bastando, naturalmente, que haja ensino – escolar ou não. Libâneo ilustra ainda como *formal* a educação de adultos e a educação profissional, enfatizando que o que importa é a intencionalidade dos agentes envolvidos com as propriedades peculiares a um trabalho pedagógico-didático. Para a UNESCO (Inep, 2006), ambas as modalidades – *formal e não-formal* – são organizadas, entretanto somente a *formal* está associada à concessão de titulação.

Libâneo (2005b) explica a educação *não-formal* como dotada de uma estruturação e sistematização mais simples que a *formal*. O autor aponta como *não-formais* as “atividades comunitárias, programas de animação cultural, meios de comunicação social, equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinema, praças, áreas de recreação), etc.” (p. 89). O autor explica que também dentro da escola existem práticas não-formais, por exemplo, as atividades extraclasse, que promovem conhecimentos complementares e são auxiliares na educação *formal*; caso de feiras, visitas e similares. Conclui-se que a educação *não-formal* pode estar presente tanto nos ambientes notoriamente formais quanto nos informais, nos meios sociais.

Gohn, M. (2005) explica que até os anos 80 o foco das políticas públicas e dos educadores era direcionado para a educação *formal* e que a educação *não-formal* “era vista como uma extensão da educação *formal*, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares” (p. 91). A explanação confere com a de Libâneo quando este exemplifica esses casos de educação *não-formal* como atividades de extensão da escola: feiras e visitas a museus.

A partir dos anos 90, segundo a autora, a educação *não-formal* tomou corpo como nova cultura organizacional. A autora prossegue relacionando quatro áreas de abrangência da educação *não-formal*.

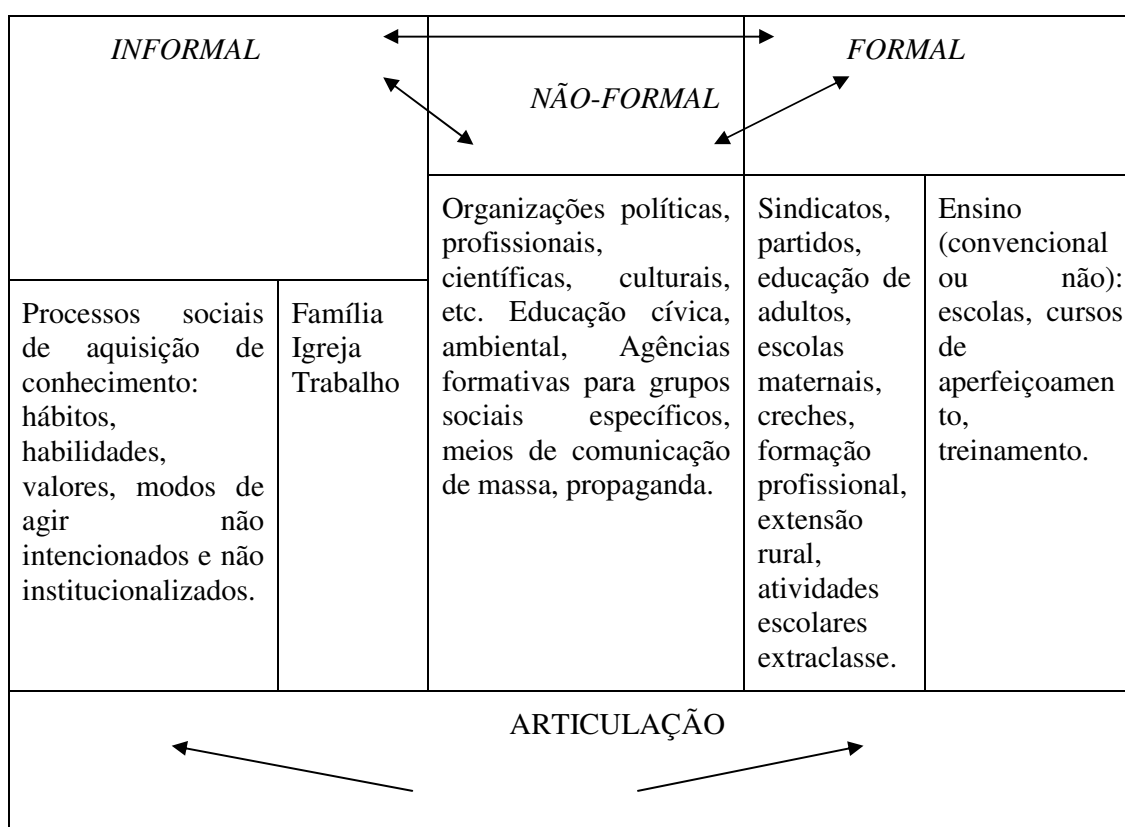
1. Conscientização política dos indivíduos dos próprios direitos como cidadãos através de atividades em grupo. Por exemplo, participar de um conselho escolar.
2. Capacitação dos indivíduos para o trabalho através da aquisição de habilidades e potencialidades.
3. Aprendizagem de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem para, em grupo, resolverem os problemas coletivos (educação para a cidadania).
4. Aprendizagem de conteúdos da escolarização *formal*, escolar, em formas e espaços diferenciados.

Libâneo (2005b) ressalta que, no caso específico da educação *informal*, há um despojamento de planejamento, de objetivos pré-estabelecidos. Essa modalidade é decorrente das influências dos meios natural e social, nos quais se desenvolve a sociedade. De maneira nítida, o ambiente natural, tal como o clima e a paisagem, e o ambiente sócio-político-cultural (costumes, religião, leis, etc.) produzem certamente um efeito educativo. Esse influi diretamente no processo de socialização das pessoas e agirá permanentemente na formação das mesmas. No entanto, o fará de maneira solta, sem o estabelecimento de ações educativas intencionais. Libâneo (2005b) ainda complementa que “o processo de socialização não se identifica com o processo educativo, especialmente quando este assume formas intencionais, sistemáticas” (p. 87).

Para Sacristán (1999) o conhecimento *informal* é contextualizado, possuindo sua atividade dentro de situações práticas, o que por sua vez não deixam de conter certa complexidade. Tal complexidade pode, inclusive, abarcar esquemas mais generalizáveis em virtude de semelhanças entre os contextos das atividades desempenhadas. Caracterizado pela amplitude e diversidade de conteúdos, é um conhecimento que engloba todos os aspectos pessoais, interpessoais, sociais, institucionais, curriculares, metodológicos e materiais relacionados à educação; alcançando tanto as experiências particulares, individuais quanto outras que não essas.

Libâneo (2005b) explica as modalidades distintas referentes às práticas educativas e, complementarmente, indica que as mesmas se articulam entre si e se integram como educação-instituição, educação-produto e educação-processo. O autor reforça “que o sistema educativo não pode desvincular-se do sistema econômico, sistema produtivo, sistema cultural e etc.” (p. 92). Dessa maneira, o mesmo sugere uma setorização e entrelaçamento das modalidades, apresentando-os em forma de organograma.

#### SETORIZAÇÃO DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO E ARTICULAÇÃO



Esquema ilustrativo extraído de LIBÂNEO (2005b: 94)

Em posições extremas, Libâneo (2005b) situou as educações *formal* e *informal* e na posição intermediária, a *não-formal* justificando que esta possui conexões bastante próximas com as outras duas. Ao mesmo tempo, a educação *informal* interatua tanto na *formal* quanto na *não-formal* já que aquela provê influências advindas dos ambientes natural e sociocultural. Por sua vez, as educações – *formal* e *não-formal* –

interpenetram-se constantemente, pois os educandos além de alunos também são partícipes de outras esferas tais como a do trabalho, da política, da cultura e etc.

A visualização das modalidades setorizadas e entrelaçadas contribui para o entendimento de que a educação é um processo que compromete o indivíduo em toda e qualquer ação individual ou social. O fato de esta pesquisa focalizar as aprendizagens não-formais justifica-se pela intenção de valorizar essas aprendizagens ressaltando sua importância na construção do educando.

### 1.1.1 Formal, informal e não-formal na música

Oliveira (2000) observou que, em se tomando por base a concepção em uso em países ditos desenvolvidos de que *formal* está para instituições escolares, e *informal*, para não-escolares, haveria uma tendência inconsistente de se entender que o que vem do povo é *informal* e o que oriunda da tradição escrita e acadêmica é *formal*. A autora partiu dessa reflexão para levantar questões com relação à terminologia utilizada no Brasil. Oliveira escreveu em seu artigo que a definição de Libâneo (1999) de *formal*, *não-formal* e *informal* não contemplaria a educação musical. Oliveira alegou que a definição do autor de *formal*, por exemplo, envolve o aspecto do local onde é realizado – fora ou dentro da instituição; da intencionalidade do indivíduo, além da estruturação do ensino/aprendizagem. A autora argumentou que “qualquer processo educacional intencional ou não, sistematizado ou não, institucionalizado ou não, tem forma e estrutura” (p. 21).

Arroyo (2000) apontou como *formais* as práticas de ensino e aprendizagem ocorrentes nos meios socioculturais, como é o caso das Escolas de Samba, dos Rituais de Congado, e similares. A autora justificou que essas práticas podem possuir suas próprias formalidades. O *informal* ou muitas vezes *não-formal* também pode se referir à educação que ocorre no cotidiano das pessoas e em contextos de cultura popular. A autora declarou estar à procura de denominações mais precisas, que expliquem melhor a diversidade dos contextos múltiplos de ensino e aprendizagem.

*‘Formal’* pode ser também as práticas de ensino e aprendizagem que acontecem no contexto da cultura popular, já que vários estudos têm desvelado que essas práticas de educação musical possuem formalidades próprias (Ternos de Reis,... Rituais do Congado, etc) (Rios, 1995; Prass, 1998; Arroyo, 1999 a), (Arroyo, 2000: 78 - 79).

*Informal* ou *não-formal* também é utilizado para referir-se ao ensino e à aprendizagem musical que acontecem no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação, etc.) (Arroyo, 2000: 79).

O pensamento de Arroyo (2000) se mostra compatível com o organograma de Libâneo (2005b) quando este buscou representar quão articuladas e integradas são as modalidades de ação educativa. Também nesse caso, Willie (2003) baseou-se nas definições de Libâneo (2000) para discorrer em sua pesquisa sobre “As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes”.

De acordo com os posicionamentos acima de Arroyo (2000), Oliveira (2000) e Libâneo (2005b), determinado contexto pode ser classificado como *formal*, *não-formal* ou ainda *informal*. Dentro dessas possibilidades de classificação deduz-se necessário compreender os contextos nos quais ocorre a prática musical que se queira analisar para então determinar sob qual ótica se vai enxergá-los. Considerando essa diversidade de contextos e classificações, estarei utilizando como referencial a conceituação de Libâneo (2005b) de *formais*, *informais* e *não-formais*.

## **1.2. Aprender por si só: Autodidatismo? Auto-educação? Auto-aprendizagem? Autonomia de aprendizagem?**

Diversas denominações são designadas na intenção de se especificar as ações dos sujeitos engajados na própria aprendizagem: Auto-educação (Libâneo, 2005a), auto-aprendizagem (Gohn, D., 2003; Corrêa, 2000), autodidatismo, autonomia de aprendizagem (Navarro, 2005), entre outros.

Estudiosos do assunto dialogam com os vários significados e suas denominações. Litwin apud Lopes, Newman e Salvago (2003) conceitua como autodidatismo o ato de simplesmente selecionar conteúdos sem se ater a qualquer proposta pedagógica e didática para o estudo. Navarro (2005) expõe ser o autodidatismo uma forma de aprendizagem, na qual o aprendiz apenas persegue as instruções de outrem, não questionando sua validade. Este autor enfatiza que não se deve confundir autonomia com autodidatismo. Segundo ele, autonomia da aprendizagem é a potencialização das capacidades individuais para uma aprendizagem mais eficiente em todos os aspectos.

Libâneo (2005a) descreve uma forma de pedagogia<sup>5</sup> que seria incentivadora da *auto-educação*, ou seja, aquela na qual o sujeito do conhecimento é determinadamente o educando, aquela que impulsiona este à “experiência direta sobre o meio pela atividade” (p. 22). Essa forma de pedagogia centra o foco no educando e no grupo e defende a educação como um processo interno que envolve as necessidades e interesses individuais indispensáveis para a adaptação ao meio. O autor destaca as influências de Anísio Teixeira, Montessori, Delcroy, Piaget e Carl Rogers na conformação dessa forma de pedagogia.

Lopes, Newman e Salvago (2003) conceituam como autonomia da aprendizagem a capacidade de governar por si mesmo o próprio desenvolvimento pessoal e profissional. As autoras também associam a autonomia à qualidade de independência relacionada ao estudante que assume sua parcela de responsabilidades na construção de significados em um ambiente colaborativo e interativo.

O termo auto-aprendizagem está presente no artigo 1º do decreto nº 2494 que legisla o Ensino à Distância – EAD. O texto não faz referências ao “professor”, dando a entender que educação à distância também poderia ser acessível por meio de auto-atendimento do aluno.

Educação à distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, art. 1º).

Outros termos como autodidatismo e autonomia também são facilmente associados ao EAD. Neste sentido, Giusta (2003) esclarece que apesar do EAD considerar a autonomia intelectual do aluno um pressuposto primordial, não se deve confundi-lo com autodidatismo. Esta autora sugere que muitos vêem o ensino à distância como uma forma autodidata de estudo ou formação. Ela esclarece que o EAD é uma modalidade de educação, regida pela intencionalidade e por criteriosos e avançados programas no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem, nos quais a figura do professor se apresenta com bastante destaque.

---

<sup>5</sup> Tendência pedagógica *liberal renovada* (Libâneo, 2005a: 22).



### 1.2.1 E na música? Autodidatismo ou auto-aprendizagem?

Em alguns trabalhos acadêmicos tem sido usado principalmente o termo auto-aprendizagem para situar o aluno que aprende por si só. Corrêa (2000) explica a auto-aprendizagem como “situações pedagógicas nas quais o jovem aprende fora da escola” (p. 20), sendo ele mesmo responsável pelo seu processo formativo. Comenta o autor que é comum no meio musical a busca de oportunidades de aprendizagens fora da escola por aprendizes de música.

Gohn, D. (2003) indicou como auto-aprendizagem um sistema de estudo e aprendizagem não-formal característico por sua intencionalidade na ação do aprender, no qual os indivíduos se colocam como aprendizes, escolhendo os mesmos os meios para o empreendimento de seus estudos. Esses aprendizes observam ou seguem a recomendação de outrem; utilizam como fonte de pesquisas lojas especializadas e similares. O autor também afirmou ser a auto-aprendizagem bastante comum em níveis avançados de estudos formais, especialmente nas áreas práticas da realização musical. Segundo ele, o ensino organizado de espaços de instrução (oficiais ou alternativos) assegura a possibilidade de conduzir os alunos à autocrítica, gerenciando trocas e observações mútuas em um ambiente favorável.

Natali (2005) organizou um debate promovido pela Revista Cover Baixo com músicos populares brasileiros sobre os rumos da educação musical no Brasil. Na ocasião, o termo utilizado foi o do autodidatismo.

[...] mesmo que uma pessoa nunca tenha tido aula de instrumento, pode virar um grande músico. Eu sempre fui a muitos shows e essa foi uma de minhas ferramentas para aprender [...] (fala do debate Organizando os Grooves, p. 22).

Com relação ao **autodidatismo**, acho que corremos o risco de inventar a roda de novo. Até você descobrir que existe, por exemplo, menor melódica, vai dar uma volta enorme enquanto o negócio já está lá, pronto (fala do debate Organizando os Grooves, p. 22, grifo nosso).

Pelas considerações feitas pelos participantes foi possível deduzir que o autodidatismo está associado àquele indivíduo que aprende buscando as informações por conta própria. Entretanto, não se apresentou um consenso geral sobre as possíveis características do autodidatismo. Todos os participantes demonstraram possuir idéia própria e diferenciada um do outro.

Pode-se notar nas falas abaixo algumas idéias tais quais, o autodidatismo reflete uma facilidade específica e que determinada pessoa pode achar fácil aprender música e a outra, matemática; outra é a de que apesar do sujeito estudar sozinho ele pode também receber informações de fora; outro defendeu que o autodidatismo não existe, que somente quem inventou um instrumento pode ser considerado um autodidata.

Da mesma forma que algumas pessoas têm facilidade para a matemática, outras têm para a música (fala do debate Organizando os Grooves, p. 22).

Nos EUA tem gente que considera até quem tem aulas particulares como **autodidata** (fala do debate Organizando os Grooves, p. 22, grifo nosso).

Mesmo o sujeito que está em casa sozinho, está estudando quando ouve seus ídolos. O cara que é **autodidata** também recebe informações de fora (fala do debate Organizando os Grooves, p. 22, grifo nosso).

[...] Acho que **autodidatismo** não existe. Só o cara que inventou algum instrumento é **autodidata**; os outros sempre tiveram alguma referência (fala do debate Organizando os Grooves, p. 22, grifo nosso).

Foi possível constatar que tanto “autodidatismo” – muito utilizado na linguagem coloquial entre os músicos – quanto “auto-aprendizagem” – usado na literatura (Gohn, D., 2003; Corrêa, 2000), têm definições semelhantes, ou seja, ambos os termos explicam as situações nas quais, por exemplo, os estudantes que não frequentam aulas de música, mas compram um violão e começam a ‘tocar tocando’ ou ainda aqueles que mesmo recebendo aulas se empenham em pesquisas extras, buscando reforçar sua bagagem de conhecimento musical.

## 1.2.2 Definindo autonomia

As possibilidades de definição sobre autonomia remetem a noções e direções traçadas pela filosofia, antropologia, psicanálise, educação e outras linhas de pensamento. Etimologicamente, o termo autonomia origina-se do grego: *Autós*: (eu), (tu), (ele), (si) mesmo; por si próprio, de si mesmo e *Nómos*: o que cabe por partição, o que é de lei e de direito; regra (Houaiss, 2001; A. Buarque de Holanda Ferreira, 1986). É alta a probabilidade de associação do termo a noções do senso comum, por exemplo, (Houaiss, 2003) a capacidade de governar a si próprio, independência. Esses significados fornecem uma noção básica do conceito de autonomia. No entanto,

pesquisadores de todas as áreas estenderam-se em definições mais apuradas sobre o assunto.

No campo da educação (Martins, 2006), as questões levantadas sobre autonomia fazem referência ao sentido grego filosófico que defendia o processo dialógico educacional, no qual o educando era incentivado à busca de respostas às próprias perguntas, em exercício de uma formação autônoma.

Há vários trabalhos que destacam a autonomia e que decorrem dos fundamentos teóricos das pedagogias libertárias. No Brasil, Paulo Freire (2005) representa fortemente essa tendência. O autor pensa a educação emprestando-lhe as dimensões sociais e políticas, elevando o educando a um status de liberdade para autonomia porquanto sujeito social e político. Nessa linha, também Libâneo (2005a), defensor da Pedagogia crítico-social de conteúdos, pensa a educação nos moldes da emancipação humana.

Autores do Ensino à Distância conformam a autonomia (Lopes, Newman e Salvago, 2003) dentro da capacidade de autogoverno pessoal e profissional qual pretende-se em uma formação contínua. Teixeira (2006) define a autonomia dentro da aprendizagem como “a interação entre o sujeito aprendiz e o ambiente de aprendizagem” (p. 1). Para Giusta (2003) autonomia é uma qualidade que se deve atribuir a formas de aprendizagem na qual contam o engajamento, a responsabilidade e a intencionalidade do sujeito.

Dentro da Educação Musical, Swanwick (2003) relaciona a autonomia às “possibilidades para tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno” (p. 68). O autor explica que a autonomia pode e deve ser praticada nas situações de improvisação quando os alunos devem decidir qual andamento, compasso ou tonalidade que irão utilizar em suas criações. Também para este autor, a curiosidade, o desejo de ser competente e de interagir com os outros são qualidades típicas do indivíduo autônomo. Estas qualidades são partes integrantes do “domínio de compreensão musical” (p. 66) dos alunos.

Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade, desejo de ser competente, querer imitar outros, necessidade de interagir socialmente (Swanwick, 2003: 66-67).

O tema da autonomia no Brasil ganhou destaque nesta última década por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – documento oficial da política educacional vigente. Inserida no capítulo de Orientações Didáticas, é posicionada como objetivo de ensino e opção metodológica, além de pressuposto de ética, cidadania e desenvolvimento da moralidade. Também apresentada na forma de prescrições práticas a serem desenvolvidas nos espaços escolares, fundamenta-se na construção de um ambiente educativo fundado no respeito ao indivíduo como cidadão.

[...] [autonomia é] a capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. [...] [corresponde a uma] relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sóciopolíticos. (PCNs, 1998:94).

[...] autonomia na relação com o conhecimento [é] - saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão (PCNs, 1998: 62).

Após estudos abrangendo processos de desenvolvimento cognitivo da criança e sua interação com o meio, Piaget (1994) pode evidenciar formas de construção de autonomia moral e intelectual.

Valendo-se de jogos infantis, que para Piaget (1994) “constituem admiráveis instituições sociais” (p. 23), o autor desenvolveu uma análise sobre as primeiras convivências com regras entre um grupo de crianças. Esses estudos apresentaram evidências de que as várias formas de lidar com as regras de um jogo (no caso, jogo de bolinhas) ilustram as fases de individuação e socialização pelas quais o indivíduo passa até chegar a sua autonomia tanto moral quanto intelectual. O autor comprovou em sua experiência que os princípios de autonomia se desenvolvem simultaneamente ao processo de inteligência, observadas as etapas básicas de evolução.

Inicialmente, entre zero e dois anos, processos inteligentes centram as ações nas atividades motoras da criança. Esta é a primeira fase e se caracteriza pela ausência de regras, então denominada de anomia. É uma etapa na qual prevalece o egocentrismo, mas, no entanto as ações ocorrem de forma puramente motora.

Numa segunda fase, entre dois e cinco anos, as ações e relações da criança com o jogo tornam-se realmente egocêntricas. Isso quer dizer que a criança passa a jogar para si mesma, ‘sozinha’, não competindo ainda com as outras crianças. E mesmo recebendo e reconhecendo regras, estas não lhe fazem sentido cooperativo. Seu jogo não é competitivo, fazendo com que, inclusive, a mesma venha comumente a ‘vencer o próprio jogo’. Essa fase é denominada de heteronomia, definição tendo em vista que o reconhecimento das regras é superficial; tratando-se apenas de uma convivência na qual a disposição e determinação daquelas são conduzidas pelos adultos ou crianças mais velhas.

Numa terceira fase, aos sete, oito anos, as ações e relações comportam uma “cooperação nascente” (p. 33), um início de interesse e interação social. Aqui, cada partícipe joga com os outros no sentido de vencê-los, sentimento esse determinante para o surgimento de um “controle mútuo e unificação de regras” (p. 33). Com a aprendizagem de conceitos tais como justiça e reciprocidade, característicos dessa necessidade de controle e cooperação mútuos, essa fase pode ser atribuída a uma semi-autonomia.

Aos onze, doze anos alcança-se a quarta fase com a codificação de regras. Todos passam a conhecer bem as regras e a se interessar pelas tais em si mesmas. Advém daí a interiorização de regras. Nesta fase, a criança se apresenta totalmente familiarizada com as regras a ponto de articulá-las conforme suas necessidade ou interesse, ou seja, ela se torna apta a construir, reconstruir ou adotar as existentes; enfim, as regras, quaisquer, lhe podem ser adaptáveis, compreendidas e compartilhadas em seu universo individual e social. Caso as fases anteriores tenham se dado com sucesso, conquista-se nesse momento a forte possibilidade de autonomia.

Paralelamente às quatro fases, Piaget (1994) observou uma outra progressão relacionada às regras – a da consciência das mesmas. Segundo o autor, a consciência das regras chega em três fases:

- 1) Egocentrismo (ênfase nas próprias ações motoras) e anomia – não há sentimento de coletividade, a interação é superficial. O controle é gerenciado pelos mais velhos.

- 2) Egocentrismo e início da fase cooperativa – reconhecimento e interiorização das regras. Percepção ativada para as outras crianças, para as ações compartilhadas.
- 3) Consentimento mútuo e consciência autônoma.

Essa progressão observada por Piaget (1994) é importante porque ressalta que a lida com as regras não é somente cognitiva, mas está vinculada ao desenvolvimento de sentimentos importantes para o sujeito tais quais, justiça e cooperação. E são sentimentos como esses que constroem o perfil autônomo de um indivíduo.

Piaget (2005) defende que a formação de indivíduos autônomos, moral e intelectual, promove o desenvolvimento integral da personalidade humana e consolida a liberdade e direitos próprios fundamentais. Nesta inserem-se todos os aspectos – intelectuais, afetivos, sociais e morais – os quais compõem a personalidade autônoma.

Piaget (1994) constatou que as crianças estudadas passaram por várias etapas evolutivas (anomia, heteronomia) dentro de seus grupos de jogadores de bolinhas antes de se tornarem autônomas e que os resultados desse estudo podem ser dimensionados tanto aos comportamentos sociais e cognitivos de crianças bem como aos de adultos, pois para o autor, “a moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto” (1994: 22). Tomando por base essa colocação, busquei o estabelecimento de algumas características que foram observadas em estudos (Piaget e Heller, 1968) sobre a autonomia, no sentido de encontrar aquelas que poderiam ser congruentes com os resultados de minha pesquisa. São estes:

- 1) Sentimento de responsabilidade – compreensão e apreço pelas obrigações pessoais e sociais;
- 2) Autodomínio - valorização das próprias ações, espírito de liderança e disciplina;
- 3) Atitude inquiridora – não passividade na aprendizagem; não coação dos pensamentos, necessidade de questionamentos e reflexões;
- 4) Autoconfiança – crença de que vai alcançar as tarefas ou as metas determinadas;
- 5) Capacidade de compreensão do ponto de vista alheio – respeito às convicções do outro.

- 6) Objetividade – determinação e empreendimento de tarefas;
- 7) Iniciativa própria, gerência em novos interesses – necessidade de progresso intelectual, interesses que geram novos interesses.

A interface entre o conceito de autonomia de Piaget (1994) e as questões dessa pesquisa se efetiva, então, na correspondência dessas características com as encontradas nos três estudantes observados. Nesta pesquisa, as qualidades acima relacionadas serão tomadas como referenciais para a definição de autonomia aqui enfocada.

### 1.2.3 Definindo o sujeito educacional

A condição de ser escolarizado, de ser aluno (Sacristán, 2005), remete a significados que os adultos – seres em estágio posterior à escolarização básica – produziram, autenticados que estavam pelas suas funções como pais, educadores, legisladores. Esses significados refletem-se na imagem que os adultos idealizam do aluno e no relacionamento aluno-professor. É essa imagem idealizada que reina nos contextos educacionais e que legisla a favor dos adultos. Como reflexo dessa desigualdade, a imagem do sujeito-aluno “deixou de ser atual nas propostas que dominam os discursos atuais” (p. 12).

A pedagogia contestadora e crítica quis salvar o aluno do sistema educacional, da autoridade familiar, da repressão e da manipulação de sua consciência; [...] Nosso olhar, [...], continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno). (Sacristán, 2005: 16).

Sacristán (2005) aponta o aluno principalmente como uma imagem que perdura na imaginação do professor.

O aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e trabalhar com eles. São elaborações atribuídas aos sujeitos que pensamos ter algumas dessas condições. (p. 13).

Na verdade, Sacristán não define o sujeito educacional na medida em que, segundo ele, a definição que persiste é a de uma imagem desatualizada desse sujeito. Nesse sentido, ele induz à reflexão de que está na hora de se atualizar essa imagem, pois as pesquisas educacionais (Sacristán, 2005) têm privilegiado o professor enquanto foco

de estudos em detrimento do aluno. Sacristán ironiza que “o fracasso escolar preocupa, mas os ‘fracassados’ nem tanto” (p. 15).

A extensão dessa imagem distorcida atinge os âmbitos sociais familiares e escolares. O aluno tende a adotar a imagem que fizeram dele; a do “estudante, aquele que estuda e a do aprendiz, aquele que aprende” (p. 125). A intenção dos maiores<sup>6</sup> (pais e educadores) é notadamente a das melhores com os seus alunos; todos desejam melhorá-lo como indivíduo e para tanto o inserem no âmbito escolar, em um projeto de aculturação, moldagem, por vezes ignorando-o em sua autonomia e liberdade de ser um indivíduo. Como resultado desse procedimento, alunos e professores sobrecarregam-se em suas missões de aprender e ensinar (Sacristán, 2005). É uma situação tal que pode obscurecer as visões de um com relação ao outro, na medida em que se vêem fragmentados os sujeitos educacionais.

O referido autor considera que a construção do educando decorre de um entrelaçamento conformado pelo seu papel instituído de aluno, com ações reguladas pela instituição e de seu espaço de vida independente, como indivíduo e membro de grupos sociais extra-escolares. É nesse ponto que as missões de aprender e de ensinar podem se tornar mais sustentáveis, pois na medida em que as ações educativas são conscientemente atribuídas e distribuídas, os sujeitos com as missões de educar passam a comportar os sujeitos educandos em todos os papéis que lhe cabem.

Para que se configure uma imagem atual do sujeito-aluno, é importante se inteirar de uma visão “mais *pedocêntrica* ‘centrada no aluno’” (Sacristán, 2005: 154), o que implica em transformar a instituição escolar em um ambiente de fato próximo do aluno. O autor recomenda uma transformação da instituição escolar mediante uma jurisprudência na qual todos os participantes (professores, alunos e gestores) componham uma coletividade autônoma. O mesmo reforça que a conformação do aluno-sujeito e a constituição de uma relação dialógica com a escola (professor) se estabelecem dentro de um espaço constituído pela autonomia, a qual Sacristán (2005) apresenta como necessária para a confirmação do sujeito-aluno.

---

<sup>6</sup> ‘Maiores’ com relação a ‘menores’ – termo utilizado por Sacristán (2005) como sinônimo de aluno, criança, infante, justificando o autor que “o aluno não é um adulto completo” (p. 11).



Todos os conceitos anteriormente apresentados – o sujeito educacional, autônomo, em busca de suas aprendizagens não-formais – nortearam a interpretação dos dados desta pesquisa.

No capítulo a seguir é apresentado o caminho metodológico pelo qual esta pesquisa se estruturou.

## 2. METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso atende a pesquisas que apresentam questões de *como e por que*, relacionadas a acontecimentos contemporâneos e que não exijam controle sobre os eventos comportamentais relevantes (Yin, 2005). Levando-se em conta essas características e as perguntas da minha pesquisa, a metodologia que se apresentou mais adequada foi a do estudo de caso.

Yin (2005) explica que projetos de estudo de caso podem gerar tanto estudos de caso único como estudo de casos múltiplos. O autor esclarece que o estudo de casos múltiplos pode contemplar um conjunto de histórias únicas. Isso quer dizer que da mesma forma que determinada história pode se apresentar como objeto único de estudo, a mesma pode fazer parte de um universo de outras histórias únicas. E é nessa perspectiva que compreendo as três histórias desta pesquisa: Célio, Ana Clara e Victor.

Yin (2005) observa ainda que a condução de casos múltiplos pode exigir mais tempo e vários recursos de estudo, muitas vezes até incompatíveis com o tempo e o recurso dos quais dispõem os estudantes em geral. Com o intuito de resolver isso, o autor propõe o procedimento da “lógica da replicação” (p. 69).

A ‘lógica da replicação’ vem a ser o procedimento no qual se apresenta um primeiro caso, considerado como valorosa e significativa descoberta e que devido a isso passa a gerar novos casos semelhantes para serem conduzidos. Ter utilizado essa técnica facilitou a compreensão da análise e autenticou os resultados gerais por ter ressaltado as peculiaridades de cada história e constatado as incidências dentro de uma dimensão coletiva. No presente trabalho, o caso matriz e a ordem subsequente dos casos foram definidos aleatoriamente. Note-se apenas que, não intencionalmente, a ordem dos casos corresponde à ordem de idades. O primeiro caso é Célio, mais velho, com 26 anos; seguido de Ana Clara, 17 e Victor, 15 - seqüência igualmente correspondente à ordem dos capítulos a eles destinados.

Tal procedimento dispõe de três etapas, a seguir explanadas e exemplificadas de acordo com a presente pesquisa:

## **2.1 Primeira Etapa: Definição e planejamento – seleção dos casos e definições quanto à coleta dos dados**

Inicialmente, quatro estudos de caso foram definidos para esta pesquisa:

Victor e Ana Clara: foram selecionados mediante observações decorrentes da convivência de alguns anos como professora e alunos.

Célio: foi selecionado após alguns comentários de seu professor de instrumento, os quais pareciam evidenciar um perfil adequado daquilo que eu estava procurando, ou seja, alunos que buscavam informações além daquelas que haviam sido apresentadas em aula.

Carol: escolhida com a intenção de encontrar uma história que apresentasse algum diferencial em relação aos outros. Eu considerava diferencial o fato de ela não dominar a notação musical. Essa peculiaridade me fazia acreditar que pudesse ocorrer uma forma diferenciada de buscar os conhecimentos extras por ela empreendidos. No entanto, durante as entrevistas, pude verificar que ela não atendia ao critério maior da pesquisa que era o de buscar informações extra-escolares concomitantemente às aulas formais. Seu interesse em buscar questões musicais por si própria aconteceu quase que exclusivamente antes de ela começar a ter aulas. Por essa razão, as entrevistas com Carol foram descontinuadas.

A coleta dos dados desejados se deu mediante entrevistas semi-estruturadas coletivas e individuais, gravadas com a permissão dos participantes. Os registros gravados e as transcrições integrais se encontram guardados nos arquivos desta pesquisa. As permissões para a divulgação dos trechos escolhidos em âmbito acadêmico foram assinadas pelos participantes e se encontram igualmente guardadas.

## **2.2 Segunda Etapa: Preparação, coleta e relatório**

Após selecionar os integrantes do estudo, estabeleci contato com os mesmos obtendo resposta favorável à pesquisa. Além da abordagem inicial – pelo telefone ou pessoalmente – busquei efetivar o convite escrevendo a carta-convite que consta em anexo. Apesar de na época do envio da carta o nome da pesquisa ser diferente, não há

discordância ou mudança de objetivos ou procedimentos em relação à denominação final do trabalho.

Como fonte de evidências, foram escolhidas a entrevista semi-estruturada e a coleta de “artefatos físicos” (Yin, 2005: 109). Estes últimos se caracterizam como evidências físicas e servem apenas ilustrar as atividades mencionadas pelos estudantes observados e reforçar suas narrativas. Tem-se como exemplo, a cópia de uma partitura utilizada como material de aprendizagem.

Iniciei os contatos mediante uma entrevista coletiva, com o objetivo de apresentar a todos a pesquisa e estabelecer a dinâmica dos futuros contatos. Poderia sentir a receptividade à pesquisa ouvindo os comentários que ali pudessem ocorrer. Também esperei que o encontro de todos os participantes pudesse contribuir no sentido de que cada um pudesse se reconhecer um pouco na história do outro e assim, ser estimulado a contar mais de si.

Após a análise preliminar da entrevista coletiva, mediante a audição e transcrição das falas de cada aluno, selecionei as especificidades de cada caso, para que fossem exploradas em momento posterior, na entrevista individual. Eu esperava obter respostas mais desenvolvidas daquelas obtidas na entrevista coletiva. Para tanto, elaborei um roteiro de entrevista individual sempre envolvendo, no entanto, as questões *o que, por que e como* eles aprendem fora da sala de aula. Estão anexados neste trabalho todos os roteiros utilizados: os individuais e o da coletiva.

A análise inicial dos dados obtidos nas entrevistas observou a seguinte ordem: relatório individual do primeiro caso, seguido pelo segundo e então, pelo terceiro. A análise final que envolveu a síntese de todos os dados é comentada no item 2.3.

Segue abaixo um detalhamento do processo que envolveu as entrevistas.

### **2.2.1 Entrevistas**

Rosa e Arnoldi (2006) explicam a entrevista como uma técnica de coleta de dados na forma de discussão orientada com um objetivo definido e que visa a obtenção por parte do entrevistador de dados relevantes para sua pesquisa.

Szymanski, Almeida e Prandini (2004) caracterizam-na como uma situação típica de interação humana devido à condição face a face, cuja trama se dá pela

percepção um do outro e suas “expectativas, sentimentos, preconceitos entre os protagonistas” (p. 12). A entrevista apresenta, para as autoras, esse caráter de objetividade e ao mesmo tempo, subjetividade. Segundo as mesmas, quem entrevista já chega com algumas informações à busca de outras e naturalmente quem é entrevistado põe-se a conceber em cima de suas próprias expectativas e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando respostas para aquela situação.

Optei por uma entrevista semi-estruturada pelo fato desta permitir a verbalização (Rosa e Arnoldi, 2006) de sentimentos, opiniões, motivos, mas sempre amparada pelo acompanhamento de tópicos selecionados e controlados pelo entrevistador. Obtém-se, desse modo, os aspectos objetivos determinados pelas questões, bem como o conjunto de reflexões levantadas pelos protagonistas da entrevista.

### **2.2.1.1 Protocolo**

Rosa e Arnoldi (2004) descrevem o protocolo de entrevistas como aquele no qual são ordenadas as informações básicas do entrevistado. Também é o momento propício para o entrevistador dar ciência ao entrevistado dos procedimentos implícitos na pesquisa, por exemplo, o sigilo da identidade, a gravação das entrevistas. Com relação ao sigilo de identidade os participantes da pesquisa concordaram em usar seus primeiros nomes. Levei em consideração tanto a recomendação de Yin (2005: 188): “a opção mais desejável é revelar as identidades tanto do caso quanto dos indivíduos, a não ser que haja algum tópico polêmico” quanto a livre vontade dos participantes. Embora eu tenha oferecido a possibilidade de substituição dos nomes reais por nomes fantasia, os participantes se mostraram simpáticos à idéia de terem seus primeiros nomes divulgados.

Também com respeito às gravações das entrevistas, foi solicitada a permissão para tal. Todos autorizaram a gravação e a utilização de trechos ou da íntegra para divulgação nos meios acadêmicos. Para não haver nenhuma espécie de engano eu solicitei uma autorização simples por escrito que se encontra arquivada junto à documentação relacionada à pesquisa.

### **2.2.1.2 Roteiro**

Utilizei um roteiro personalizado para a entrevista individual, baseado na primeira entrevista que foi coletiva. Foi difícil segui-lo pelo fato de eu ter priorizado um caráter mais espontâneo para perguntar e ouvir. Também não era confortável ficar lendo o roteiro no meio das falas ou interrompê-las para a leitura do mesmo. Verifiquei que a ordem das perguntas não era o mais importante; um assunto deveria puxar o outro sem interferir na dinâmica da fala. Entretanto, em nenhum momento foi esquecido que o roteiro era a grande referência para as perguntas da entrevista.

A concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz - o que caracteriza o caráter ativo de sua participação [...] (Symanski, 2004:12).

### **2.2.1.3 Tempo e lugar**

Tanto as entrevistas coletivas quanto as individuais foram realizadas em salas espaçosas, silenciosas, respeitando as condições (Rosa e Arnoldi, 2006) de privacidade e tranquilidade requeridas pela ocasião. Somente uma delas foi realizada na residência de um participante, o que não permitiu a concentração e o tempo que eu considerava necessário. Nesse caso, algumas informações foram complementadas com os dados da primeira entrevista.

Dadas as condições que considerei favoráveis no quesito tempo e lugar não houve necessidade da realização de outras entrevistas. Os entrevistados discorreram longamente nas respostas das questões levantadas.

### **2.2.1.4 Transcrições**

Para as autoras Rosa e Arnoldi (2006) a seqüência natural após as entrevistas é a transcrição literal. As autoras afirmam que quanto mais completas e fiéis às transcrições, mais chances de uma análise de qualidade, ressaltando ainda a necessidade imperiosa de lê-las repetidas vezes.

A transcrição da entrevista coletiva foi realizada por mim. As demais foram realizadas por um profissional. Este recorreu a uma sinalização gráfica baseada no

sistema Norma Lingüística Urbana Culta - NURC utilizando o uso de sinais clássicos de pontuação para a obtenção de maior legibilidade do conteúdo transcrito. Estas se apresentaram bastante compreensíveis do ponto de vista da captação do leitor quanto às emoções da fala, tendo em vista a sinalização adequada facilitar uma melhor interpretação do texto falado. Segue em anexo a legenda da pontuação utilizada pelo profissional.

O processo de transcrição é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio entrevistador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir (Szymanski, Almeida e Prandini, 2004: 74).

Uma forma de acompanhar as falas, de reviver os tais momentos, despertar as memórias foi ouvir as gravações ao ler as transcrições, repetidas vezes, conforme sugerem Rosa e Arnoldi (2006). Dessa forma, pude, de fato, perceber alguns detalhes nas falas que não tinham como estarem escritos.

### 2.2.1.5 Quadro de entrevistas

O objetivo deste é o de proporcionar ao leitor uma maior visibilidade dos dados colhidos das entrevistas e entrevistados mediante a apresentação de quadros.

Quadro 1 – Entrevistas coletiva e piloto

Entrevistas	Coletiva	Primeira individual
Participantes	Célio, Ana Clara, Victor e Carol	Victor
Data	02/03/2006	19/10/2005
Local	Sala da PPG-MUS-UnB	Parque da cidade
Horário	18h17min	15h
Duração	55 minutos	45 minutos

Quadro 2 – Entrevistas individuais

Participantes	Célio	Ana Clara	Victor	Carol
Instrumento	Bateria	Flauta-doce e oboé	Piano e oboé	Canto popular
Idade	26	17	15	23
Vínculo escolar	Escola de Música de Brasília	Escola de Música de Brasília	Professor particular de oboé	Professora particular de canto
Data da entrevista	03/04/2006	24/04/2006	05/04/2006	05/05/2006
Hora	10h15min	18h	14h30min	10h55min
Duração	50 minutos	30 minutos	25 minutos	50 minutos
Local	Sala da PPG-MUS-UnB	Sala G10 da Escola de Música de Brasília	Residência do entrevistado	Sala da PPG-MUS-UnB

### 2.3 Terceira Etapa: Análise e conclusão (síntese dos dados cruzados)

“Uma análise de dados consiste em examinar, categorizar” (Yin, 2005: 137) as evidências do trabalho. Cada estudo de caso é um estudo completo. As conclusões advindas do primeiro estudo servirão de base de dados necessários para a replicação dos casos seguintes. O resultado final é a síntese reveladora dos dados. Conclusões partilhadas entre os casos favorecem generalizações e reforçam o valor da pesquisa.

A categorização é uma das ferramentas comuns na utilização dessa síntese porque contribui para a visualização dos dados uniformes da pesquisa. A análise dos dados cruzados baseia-se na interpretação do pesquisador e não nas condições estatísticas. Por isso é importante desenvolver uma boa argumentação, uma que possa ser sustentada pelos dados (Yin, 2005).

Uma forma de representação dos dados, quando a informação a ser apresentada não é numérica, é por intermédio de um quadro, uma tabela descritiva. Esse quadro é



fundamental para destacar as informações que se quer ressaltar (Moroz e Gianfaldoni, 2002).

Categoria é um conceito que se refere aos aspectos comuns, relacionáveis entre si quando do estabelecimento de classificações de dados de uma pesquisa. As categorias decorrentes de pesquisa de caráter social são compreendidas sob a forma de agrupamento de pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade dos sujeitos analisados (Minayo et al, 2003).

Para Yin (2005) a categorização é uma ferramenta de análise de dados. A familiaridade com as ferramentas é muito útil, embora não tão fácil, já que “as técnicas não têm sido muito bem definidas” (p. 137). Cada estudo de caso deve se empenhar em “estabelecer prioridades do que deve ser analisado e por quê” (p. 137).

Para Szymanski, Almeida e Prandini (2004), a categorização permite que o pesquisador efetive o aprofundamento dos dados obtidos mediante “sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão” (p.75). Szymanski, Almeida e Prandini descrevem esse momento como aquele no qual os significados se explicitam. As autoras complementam proferindo ainda que a experiência pessoal, as crenças e valores, as teorias de conhecimento do pesquisador são influentes nesse processo de elaboração e compreensão das categorias.

O processo de construção das categorias descritivas baseou-se na organização dos assuntos perguntados, tendo em vista as questões da pesquisa. Dentro dessa ordem, busquei destacar semelhanças nas expressões significativas. Após essa categorização que “por si só não esgota a análise” (André, 2005: 56), recorri “aos fundamentos teóricos do estudo, [...], estabelecendo conexões e relações que permitiram apontar as descobertas, os achados do estudo” (André, 2005: 56).

Foram quatro as categorias utilizadas para representar os dados dessa pesquisa:

- 1) Título da categoria: Contexto biográfico. Os dados desta categoria estão apresentados no tópico de capítulo ‘era uma vez’. Esses dados contemplam alguns aspectos biográficos e contextuais da iniciação musical dos casos estudados. Essa categoria não procurou responder a nenhuma pergunta específica, a finalidade desse levantamento de dados foi a de situar o personagem estudado.

- 2) Título da categoria: Motivadores de buscas e aprendizagens. Os dados desta categoria estão apresentados no tópico de capítulo intitulado com nome fantasia, por exemplo: ‘e as noites iluminaram Célio’. Essa categoria busca responder à primeira pergunta da pesquisa que trata dos motivos que impulsionam às buscas extraclasse dos participantes da pesquisa.
- 3) Título da categoria: Modos de aprendizagens. Os dados desta categoria estão apresentados no tópico de capítulo intitulado ‘uma história sem fim... o processo das aprendizagens’. Essa categoria responde às questões de como os alunos estudados aprendem, quais os meios escolhidos para a solução de suas questões musicais.
- 4) Título da categoria: Conexões entre os contextos formais e não-formais. Os dados desta categoria estão apresentados no tópico de capítulo intitulado ‘o formal e o não-formal: conexões’. Essa categoria responde às questões de como os alunos estudados articulam e administram seus novos conhecimentos entre a sala de aula e lá fora, quais são os pontos de conexão entre um lado e outro.

Também para a análise, foi utilizada uma estratégia baseada nas proposições teóricas, quais “refletem o conjunto de questões da pesquisa, (e) as revisões feitas na literatura sobre o assunto” (Yin, 2005: 140). Ou seja, a análise se guiará pela orientação teórica escolhida. Em seguida, será realizada uma síntese do cruzamento dos casos que objetiva levantar similaridades e assim determinar padrões que possam reforçar os resultados da pesquisa tendo em conta sua significação.

Para Stake (2006) esse cruzamento não tem a finalidade de comparar, mas sim de levantar aquelas qualidades mais peculiares, que possam levar a uma melhor compreensão do objeto focado. Segundo o autor, o estudo de casos múltiplos não é um modelo de pesquisa comparativa. O mesmo indica que há, com certeza, pesquisas tão detalhadas que podem sugerir ao leitor uma comparação, mas essa não é atributiva desse tipo de pesquisa.

A síntese de casos cruzados é uma técnica aplicável “especificamente à análise de casos múltiplos” (Yin, 2005: 163). De acordo com este autor, a técnica representa a

síntese da pesquisa, na medida em que a mesma vai “agregando as descobertas ao longo de uma série de estudos individuais” (p. 164).

A síntese de dados realizada nesta pesquisa contribuiu para a análise e interpretação dos dados constantes no capítulo 6 – Análise e interpretação dos dados.

Os respectivos relatórios são apresentados nesta pesquisa em formas de capítulos individuais.

### 3. As mil e uma noites de Célio – CASO 1

#### 3.1 Era uma vez...

[...] Comecei com a música bem cedo, assim, por influência do meu pai... (entrevista coletiva, p. 6).

Eu soube de Célio pelo seu professor de bateria da Escola de Música de Brasília – EMB. O professor comentava orgulhosamente que Célio lhe trazia inúmeras vezes gravações de play along<sup>1</sup>, de novos lançamentos em vídeos, de cds, enfim sempre alguma novidade sobre bateria. Segundo o professor, Célio gostava de lhe mostrar algum “batera” preferido ou ainda, mostrar um estilo novo, com o qual o mesmo quisesse trabalhar em sala. O professor apreciava bastante o material e até mesmo utilizava em aulas com outros alunos ou ainda mostrava para os outros colegas. Aqueles relatos me levavam à época a refletir sobre quem estava ensinando, o aluno ou professor?

Célio tem 26 anos e nasceu em Brasília. Estudante de música desde os 10 anos de idade, foi matriculado numa academia por seu pai que, segundo Célio, era músico autodidata e o orientava com relação a instrumentos e estilos a serem estudados.

Estudar - no caso - eu estudava violão, né? Meu pai... Sempre gostou de música; bastante. Ele tocava violão e, quando eu fiz uns 10 anos, ele me colocou numa academia pr’eu poder começar a estudar, né? Estudava, nessa época, mais por... Por lazer, eu acho (entrevista individual, p. 1).

Nessa academia, Célio aprendeu cifras e apesar de gostar de música - para ele estudar era um lazer - não se identificava nem com o violão, nem com os estilos, indicados por seu pai. Resolveu, então, deixar o violão e tocar gaita de boca, um dos instrumentos que seu pai possuía em casa. Ainda insatisfeito, passou a experimentar instrumentos da percussão, com os quais se identificou.

É, na época, meu pai meio que... me obrigava a tocar algumas coisas que eu num gostava, né? Ele queria que eu tocasse bossa nova e tal. Só que minha cabeça, na época, num... Queria tocar rock, queria tocar música de rádio, aí eu fui tomando meio que uma aversão ao violão. Comecei a estudar outras coisas, é:: por ter em casa. Meu pai sempre teve muito instrumento em casa, então... comecei a estudar gaita... de

---

<sup>1</sup> Espécie de caraoquê instrumental, com fins didáticos. Gravação instrumental preparada para acompanhar algum instrumento específico. Muito usual no meio popular; proporciona ao praticante a audição e a sensação de estar tocando junto com uma banda.

boca, né? E... Depois de um tempo, comecei a estudar percussão... Aí, comecei a... a tocar mesmo percussão na *noite* e que... até chegar na bateria. Que é o que eu tô hoje (entrevista individual, p. 2)

Começou a tocar na *noite*<sup>2</sup>, por volta de 21, 22 anos. Tocava percussão, mas integrava uma banda de amigos tocando guitarra. Às vezes, o colega baterista faltava ao ensaio e Célio tomava a iniciativa de substituí-lo. Foi pegando gosto e acabou por se descobrir baterista por opção.

[...] Sentava lá e começava a brincar, tomei gosto e comecei a tocar... (entrevista individual, p. 2).

Após quatro, cinco anos estudando bateria a sério, Célio procurou comprar o próprio instrumento. Nem seu pai nem sua mãe queriam exatamente uma bateria em casa. Contudo, diante de tão fortes evidências do pendor do filho pelo instrumento, o próprio pai acabou por se empenhar na compra do mesmo.

### 3.2 E as *noites* iluminaram Célio

(A noite) [...] que já me, me ensinou muita coisa, né?

[...] a noite sempre... me, me trouxe muita... muita... muita coisa boa também no sentido de informação (entrevista coletiva, p. 6).

São vários os momentos em que Célio se refere à *noite* como uma das fontes e inspiração de suas aprendizagens. As expectativas surgidas nessa interação, as peculiaridades da *noite* lhe instigam a muitas buscas. É nesse contexto que ele se engaja em resolver algumas de suas questões musicais.

”Ah, ‘vamo’ tocar música tal”, que era um samba; então eu tocava aquele samba mais quadrado da face da terra e chegava em casa e ficava: “meu Deus! Eu tenho que aprender a tocar isso. E ia correr atrás pra poder... tentar suprir essa necessidade de... de tocar essas coisas que eu num... num... eu num me sentia à vontade tocando, né? Às vezes, até... terminava de tocar e ficava assim: “Nossa! Tem que melhorar isso. Tem que melhorar”. Aí, isso ficava na minha cabeça. (Entrevista individual, p. 3 ).

Não somente apontar as necessidades, mas igualmente descobrir as soluções. Célio resolvia questões como a relatada acima procurando gravações para ouvir e tentar imitar e assim, ir progressivamente assimilando, ao seu modo, aquela informação necessária para o seu cotidiano profissional.

---

<sup>2</sup> Mercado de trabalho associado a apresentações musicais em bares e casa noturnas.

### 3.2.1 Movido à paixão

Célio se declara apaixonado pelo instrumento. Ele anseia tocá-lo bem. Para isso sabe que tem que superar desafios. Quando a música lhe parece difícil, por exemplo, ele se empenha em estudá-la para conseguir tocá-la.

Eu acho que:... mais a paixão pelo instrumento mesmo e a paixão pela música. Acho que não era uma coisa que eu fazia... eu nunca fiz por obrigação... sempre foi uma coisa assim... eu sempre tive essa vontade de... ter acesso à: à: à coisa nova... a músicas novas, né? Acho que mais por paixão mesmo, por gostar... e por querer ta tocando bem o instrumento... e:: aquilo sempre me motivava. “*Ah, um som novo, então deixa eu escutar.*”, e... eu escutava, às vezes... a música... era um pouco mais difícil aqui ou ali, eu tinha que... “*Pó, isso aqui é difícil. Deixa eu... estudar isso aqui para poder tocar*”.Então acho que... ((barulho)) por isso mesmo (entrevista individual, p. 4).

Isso pode significar tarefas a serem desempenhadas. Uma das opções é ouvir bastante para memorizar e assim tentar tornar a peça exequível.

[...] eu escutava muito [...] até aquilo ficar na cabeça pra eu poder sentar no instrumento e poder... tentar fazer... algo parecido... [...] (entrevista individual, p. 4).

Célio também se declara um fuçador nato. Ele, desde muito, procurava ouvir várias gravações dos seus estilos preferidos ou de bandas novas. Quando surgiu a necessidade de preencher lacunas oriundas da sua necessidade profissional, ele aproveitou a ‘fórmula’ de estudo que já sabia para preencher as tais lacunas.

Eu sempre fui (fuçador), mas assim... dentro das coisas que eu gostava mais. Por exemplo, assim... antes de... de ter essa experiência da *noite*, eu sempre... é:: eu gostava mais de: de:... de rock e tal, essas coisas; e eu, sempre dentro daquilo ali que eu gostava, eu sempre gostei de... coisa nova, de informação nova, eu sempre gostei. Mas... por exemplo, não ia muito atrás de... de... de música brasileira, de jazz. Era meio ali... ( ) “*Ah, eu gosto de rock, então deixa eu fuçar*”. Então sempre... ia atrás de banda nova, material novo; essas coisas. Até que... eu acho que pela necessidade... de:... de trabalho mesmo, assim... de:... tá melhorando, eu comecei a pesquisar outras coisas (entrevista individual, p. 4).

Célio afirma que suas buscas jamais terão fim, que faz parte de seu comportamento pesquisar. A sua relação com a música tem sido de prazer e de busca ao mesmo tempo. Dentro de seu processo para aprender são delegadas tarefas pelo próprio Célio. Seus interesses, suas necessidades, suas “encucações”; tudo move Célio a estudar por conta própria.

Acho que aprender tudo é impossível, né? É::: mas acho que... isso já virou um hábito, né? Já é uma coisa que... que eu faço e acho que vou fazer sempre. Já virou... um... uma coisa... rotineira já, ta' pesquisando sempre (entrevista individual, p. 8).

A simples fascinação ao ouvir determinada música impulsiona Célio aos estudos. Muitas vezes, algum estilo ou música não lhe sai da cabeça, tornando-se motivo suficiente para ele ir atrás de como compreendê-la melhor. Aliás, isso ocorre muito comumente, pois Célio dedica várias horas de seu dia-a-dia para ouvir música através de seu mp3. Ele também é freqüentador assíduo de uma discoteca. Lá, ele ouve uma enormidade de gravações e nem sempre podendo compra-las, anota a referência e pesquisa na internet a possibilidade de copiar o som e/ou a partitura.

[...] de repente... tá escutando alguma coisa, por exemplo, um jazz ou... uma coisa na mais específica assim... e **ficar com aquilo na cabeça e tentar tocar e não conseguir... e ir atrás pra poder tentar... aprender** (entrevista individual, p. 7, grifo nosso).

[...] É::: é porque lá (na discoteca) á é::: é mais fácil, né? Já está tudo lá. Então, você chega lá... já atrás de um determinado... “*Ah, eu quero escutar... uma bossa com vassoura.*” Aí você... vai atrás de: de... Bossa Nova. Fica escutando. Acha algumas coisas... de Bossa Nova com vassoura... quando eu posso, eu já compro de lá mesmo; quando não, eu anoto... né? alguns nomes... chego na Internet, pesquiso... e: e aí... daí, vou baixando músicas, vou escutando... em cima daquilo que eu te falei, já... já é... escutando aquilo ali, já é uma forma de estar estudando (entrevista individual, p. 13, grifo nosso).

São muitas as oportunidades que Célio aproveita como desafios. O orgulho de fazer bem feito o motiva, assim como corresponder aos anseios do grupo e obter satisfação pessoal e profissional. Igualmente, o desempenho dos colegas é valorizado como um referencial para buscas. Ele gosta de acompanhar no mesmo passo a performance de seus parceiros musicais.

(Porque) cada... cada um tem uma forma que... um gosta de tocar mais assim, o outro gosta de tocar mais... e essa sensibilidade pra poder... tá acompanhando e tentando fazer com que... você satisfaça as necessidades do músico que cê vai acompanhar, né? (entrevista individual, p. 7).

Toda essa relação com a *noite* e seu universo induz Célio a possuir uma noção nítida do mercado de trabalho em que ele atua. Aquele tem se firmado como fonte inspiradora, norteadora, uma grande causa pela qual Célio se empenha e com a qual também constrói seu caminho de aprendiz e de profissional – categorias que ele não desmembra.

### 3.3 As mil e uma noites: O processo das aprendizagens

Célio acabou desenvolvendo um modo próprio de estudo que foi sendo aperfeiçoado à medida que ele ia se instruindo e se instrumentalizando. Em um momento inicial, quando ele não sabia ler nem escrever a notação musical, repetia incessantemente a peça ou o trecho escolhido após recorrer a gravações. Depois de memorizar o material ia praticar com os amigos.

[...] ficava repetindo até::... e colocar em prática mais... com amigos. Eu juntava os amigos pra tocar e eu tentava escutar... pra poder colocar na música, né? Essa era a forma... uma das formas que eu... que eu tinha pra poder... estudar: era escutar e... como eu não sabia escrever, não sabia ler... ficava escutando pra poder tentar memorizar aquilo e, chegar na hora de tocar, ficar repetindo até sair (entrevista individual, p. 4).

Célio utiliza também, em seu modo de aprender, critérios de avaliação. O trecho abaixo de sua fala comprova que ele não somente memorizava como avaliava se o som estava limpo ou se a execução falhava muito. Somente depois é que ele escolhia outra coisa para estudar.

[...] a gente ia ensaiando e::... eu ia tentando aplicar... até:: na hora que eu achasse que... já estava (limpo), o som, e tal ( ) uma coisa assim... ( ) (que eu não estivesse errando muito)... na hora que o som começasse a ficar mais (nítido e tal)... *“Ah, já consegui fazer. Vou atrás de outras coisas ( ).”* Eu sempre gostei muito desse... dessa coisa de... fazer ( ) certinho e tal... (sempre gostei) (entrevista individual, p. 5).

Para Célio, ouvir é uma forma de análise que precede a prática.

[...] eu sempre gostei de ouvir, porque é uma forma de a gente analisar (entrevista individual, p. 5).

Para ele, à época em que começou a estudar bateria, ouvir objetivava memorizar - único recurso para aprender, tendo em vista ainda não contar com o suporte do conhecimento escolar. Atualmente, ele recorre a mais possibilidades, por exemplo, a audição combinada com a escrita – ele escreve o que ouve. Os dois recursos reforçam seu controle e compreensão sobre a prática.

Eu acho que... como eu não tinha muito estudo na época... eu posso dizer que (só ouvir) foi uma coisa inicial, porque, hoje... hoje eu tenho mais... possibilidades, né? de:: de repente... de tá escrevendo, né? de... eu escuto alguma coisa... passo pra o papel, e::... de repente, vou... vou estudar pra poder aplicar, eu tenho... mais facilidades, né? mas, na época, acho que... (entrevista individual, p. 5).



Célio foi assim sofisticando seus modos de aprendizagem. Segundo ele, com o aprendizado sobre a notação e regras musicais, tornou-se possível inclusive ouvir e visualizar o que o instrumentista está fazendo ou escrever trechos difíceis de alguma gravação ou ainda executar um material escrito fornecido pela internet ou outra fonte qualquer, tal como revistas de bateria.

É:... possibilidades... devido ao estudo, aumentaram. Mas, na época, eu acho que era isso; eu escutava muito... pra tentar memorizar e aplicar (entrevista individual, p. 5)..

Bem, é::: a::... a teoria que, na época, eu não tinha, né? hoje eu... eu:: consigo... não só escutar, mas eu consigo já, de repente... imaginar o que (ele) está fazendo, (consigo) visualizar, (só escutando), o que... o que a pessoa está fazendo, né? pelo... pelo... tanto tempo que eu já venho tocando, isso já é uma coisa muito mais fácil. Eu já consigo escrever uma parte ou outra mais difícil, assim, ou eu já consigo, de repente, pegar um material que já está escrito... na Internet, ou... em algum outro lugar pra poder ( ) uma partitura mesmo de bateria... eu vejo o material escrito e já é mais fácil pra poder executar, né? (entrevista individual, p. 5).

Uma das tarefas que o próprio Célio delega, por exemplo, é estudar um estilo que não lhe agrada. Célio começa ouvindo gravações. Ouve o material repetidamente para que não caia na tentação de rejeitá-lo precipitadamente. Procura tornar aquele repertório familiar abrindo possibilidades para uma possível atração. Os processos que ele inventa dotam-se de conceituação e metodologia. Para Célio, sentir-se à vontade ouvindo precede o sentir-se à vontade tocando; ouvir pode levar a gostar; gostar pode levar a estudar e tocar.

[...] nem tudo que eu escuto... me agrada, assim, no começo. Tem muita coisa que eu escuto que... eu falo: “*pó, não vou conseguir escutar isso, não vou conseguir estudar em cima disso aqui*”. Então eu:: eu sempre... busco... escutar coisas que eu consiga... me divertir com aquilo ali... e:: em cima disso, eu acho que... o estudo fica muito mais fácil, né? porque você vai estudar em cima do que você gosta. Então, independente do que eu vou estudar, eu tento fazer com que... eu tome gosto por aquilo... [...] (entrevista individual, p. 9).

Célio aprende também mediante os métodos de exercícios técnicos. Para ele, na verdade, o método não é um recurso isolado; ele o aplica adaptando-o em peças musicais (interpenetração entre a prática escolar e profissional). Para ele executar um exercício simplesmente é uma tarefa assaz limitada; o que demanda um real aproveitamento é pegar o material e aplicá-lo em algum repertório específico de referência; esse é um processo de aplicabilidade que irá trazer proximidade com estilo a

que se refere o exercício e conseqüente satisfação. Não há rigidez nem no repertório nem nos exercícios dirigidos, na verdade, todos podem receber novas versões o tempo todo; faz parte da criatividade de Célio.

E:: na: na parte de exercício é:: por exemplo, se a gente pegar uma metodologia e seguir... é:: aquilo ali no... no começo, cê/ você não tem muito pra onde correr, tem que... cê tem que pegar... aquilo ali e: e:... começar a tocar... pra que:: o ritmo fique uma coisa natural, né? Mas, na hora de aplicar é que eu acho que... que dá pra a gente fazer isso de:... buscar algumas referências que... que você fique mais à vontade pra poder tá aplicando, né? aplicar em alguma coisa que você goste de tocar (entrevista individual, p. 10).

As “referências”, mencionadas por Célio em sua fala acima, trata do repertório que ele mesmo busca para analisar. O material é comumente adquirido pela internet ou ainda com colegas que também costumam trocar entre si. Mais raramente, devido ao preço muitas vezes mais alto, Célio adquire algum material em lojas especializadas de música.

Uma das formas de análise do material é identificar os ritmos da música. De acordo com o que é identificado, ele localiza na metodologia disponível, exercícios correspondentes que possam reforçar a assimilação daquele ritmo. Após adquirir a desenvoltura desejada, Célio parte para a aplicabilidade da nova habilidade em play-alongs ou com a própria banda de estudo. Célio acredita que o resultado deste trabalho contribui para a execução mais natural e harmoniosa de ritmos e estilos – desempenho almejado por Célio.

Célio montou junto com amigos um grupo de estudo, que funciona como laboratório experimental de pesquisas. No grupo, todos participam da seleção dos assuntos. Um dos critérios de escolha é, por exemplo, a seleção de um repertório de interesse, porém pouco ou nada comercial, difícil de ser levado para a *noite* - exemplo de música instrumental. De maneira equivalente, o critério pode ser também o da prática de ritmos bem comerciais, que podem ser solicitados nas várias oportunidades de trabalho. O objetivo do grupo é destacadamente o estudo.

Tenho um grupo de estudo, tenho (alguns amigos)... [...] onde todos estudam (entrevista individual, p. 10).

[..] a gente separa material... que todo mundo goste... pra poder:: samba... dê/... desses ritmos que... que são muito... mais difíceis da gente poder tá tocando na noite, né? de uma salsa, de uma música instrumental de um... enfim, dê/ desses ritmos que a gente não tem tanta... (entrevista individual, p. 10).

Célio também utiliza anotações de seus estudos. Quanto ao planejamento, ocorre somente ao nível mental, mas ele sempre sabe o que quer e o que precisa estudar. Pela sua fala, é possível perceber que a prática sai organizada, dentro da objetividade de, por exemplo, Célio já saber o que quer e do seu tempo limitado de estudo.

Geralmente, é. Geralmente:: quando eu sento pra estudar, eu já... antes de sentar, eu já/ já tenho na cabeça o que que eu tou querendo estudar. Aí, eu... já... já tenho pronto... vou estudando de forma organizada. Geralmente... eu num... como eu não tenho muito tempo para estudar... é::: eu estudo uma hora por dia... ou quando um aluno falta, que eu fico... entre uma aula e outra... esperando e tal... geralmente uma hora... no máximo duas, por dia. É::: o tempo de eu estudar uma coisa assim... eu estudo uma... determinada coisa... ou um assunto em uma hora... geralmente (entrevista individual, p. 15).

Para Célio, visitar discotecas, selecionar os sons, anotar os compositores e prosseguir a pesquisa pela internet, baixando arquivos de som, já é uma forma de estudar bateria. Também é comum Célio almejar algo bem específico, como *bossa nova* de *vassoura* e começar seus estudos simplesmente ouvindo o que lhe é possível de bossa nova. A prática, segundo ele, lhe amplia o panorama daquele tema específico.

“Ah, eu quero escutar... uma bossa com vassoura.” Aí você... vai atrás de: de... Bossa Nova, fica escutando, acha algumas coisas... de Bossa Nova com vassoura... [...] alguns nomes... chego na Internet, pesquiso... e: e aí... daí, vou baixando músicas, vou escutando... em cima daquilo que eu te falei, já... já é... escutando aquilo ali, já é uma forma de estar estudando.

Mas não é de forma sempre tão alerta que Célio ouve música. Ele a aproveita muito para relaxar também, curtir um som simplesmente. Ele não fica obsessivamente analisando nos shows em que vai. Célio abre exceção quando fala do Festival de Música que acontece em Brasília no verão. O ouvido se torna um pouco mais aguçado pela própria proposta didática do curso – trazer nomes nacionais e internacionais que se destacam como professores e instrumentistas – o que ocorre simultaneamente ao festival.

Tem as horas, também, que... que eu vou escutar pra... pra relaxar ou... tem aquelas coisas que eu gosto de escutar sem o... o intuito de estar estudando. Escutar mesmo pra poder... ou se divertir, ou pra dar uma relaxada, porque, senão não dá, né? (também)... aí não dá, né? (entrevista individual, p. 14).

[...] dificilmente cê pega muita coisa dentro de um show, né? É muito difícil. E::: você acaba... você vai curtir mesmo, não tem muito pra onde... correr, o cara vai tocar lá e:::... por mais que cê queira... você vai acabar é curtindo mesmo o show, você num:::... é muito difícil

you pegar num show... técnicas, exercício, alguma coisa assim... é difícil, né? Então, num show, eu vou mais pra curtir (entrevista individual, p. 10).

Célio organizou um pequeno acervo, principalmente em áudio, sua preferência em relação a algum trabalho escrito. O acervo dispõe de material adquirido nesse tempo todo de pesquisa.

Eu tenho um::... um acervozinho de:: de material que eu pesquiso, que eu gosto, geralmente eu guardo em CD e::... fica guardado lá em casa. Aí, quando eu preciso, está lá. As coisas que eu mais gosto ficam guardadas lá (entrevista individual, p. 14).

Eu observo na conduta de Célio – tanto nas iniciativas quanto nos seus sentimentos em relação ao estudo ou àqueles com os quais ele compartilha sua música, colegas de profissão ou de estudo – que sua concepção de aprendizagem engloba com naturalidade as suas várias vivências – escolar, profissional, social; é como se não existisse uma sem a outra. Ele aprende de um e de outro, com um e com outro ratificando o que Libâneo (2005b) tanto defende: a necessidade premente de se considerar a interpenetração natural e real entre as ações educativas advindas dos meios formais, informais e não-formais.

Quando Libâneo (2005b) discorre sobre a formação do homem, sua construção, ele correlaciona o desenvolvimento da consciência crítica e de qualidade intelectuais a “atos intencionados, objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação” (p. 91). É sob essa ótica que eu enxergo Célio. Sua intencionalidade tornando legítimas as práticas não-formais às quais se dedica. Ele sinaliza o tempo todo, mediante suas falas, sua entonação, que a interpenetração dos meios é uma realidade e que não é só ele que a pratica, outros fazem igual:

[...] isso acontece muito, né? Não só comigo, mas... com... com várias outras pessoas que eu tenho contato. A gente tem a escola como é:: principal fonte, vamos dizer assim... mas, nem sempre a gente está só lá dentro, né? A gente... tem várias outras formas de tá pesquisando, outras fontes fora da escola, pra tá pesquisando, pra tá ... aplicando o que a gente vê lá/ lá na escola e, dessa forma... você acaba descobrindo novas... novas... formas de: de: de estudar, né? Então, eu acho... bem interessante porque é uma coisa que acontece muito... ( ) não só comigo, com várias outras pessoas (entrevista individual, p. 15).

### 3. 4 O formal & o não-formal: relações

Então foi uma busca de, de tá ampliando meus conhecimentos... até... pela necessidade que eu tinha já porque eu já tava tocando em alguns lugares, com algumas pessoas assim que... eu sentia necessidade de ta acompanhando... o nível técnico e eu já... não conseguia mais... por conta própria, né? Então... eu fui em busca da Escola de Música pra poder ta ... me ajudando, é... nesse sentido de ta ... desenvolvendo a parte... teórica, técnica, né? e todo o conhecimento que, que hoje (ênfase) eu, eu vi que... se eu... não tivesse entrado lá, eu não... não, não conseguia, não ia conseguir estar no nível que tô hoje, né? É... e fora da Escola também... [...] (entrevista coletiva, p. 6).

Para Célio, a escola é o lugar no qual se adquire o conhecimento de forma bem objetiva; lá é a fonte do material técnico e teórico da música. Fora da escola, a dinâmica é outra, a necessidade de adaptação é muito mais movida, deve-se possuir maleabilidade, adaptabilidade, esperteza.

Por exemplo, uma pessoa chega pra você e fala: “ah, [...] vamo’ tocar amanhã à noite no show tal... e tal repertório” e você ter que [...] de uma forma muito rápida, pegar aquilo ali e (ficar tranqüilo) pra tocar e [...] também de [...] saber acompanhar todo mundo... né? Da ... da prática de você chegar e poder... ter tranqüilidade pra poder [...] aplicar tudo que tem na escola, né? (entrevista individual, p. 7).

Essa desenvoltura, Célio mostra que é peculiar ao mundo lá fora. Segundo ele, a escola fornece suportes para os indivíduos se mobilizarem nos vários contextos nos quais é compelido a pertencer. A tranqüilidade advém, para Célio, por conta dos saberes indispensáveis que fortalecem o profissional, dão segurança ao mesmo e aos parceiros.

[...] cada... cada um tem uma forma que... um gosta de tocar mais assim, o outro gosta de tocar mais... e essa sensibilidade pra poder... ta acompanhando e tentando fazer com que... você satisfaça as necessidades do músico que cê vai acompanhar, né? Isso é uma... é uma coisa que na escola... a gente não aprende muito porque:... a gente não tem muito essa coisa de... de praticar com banda... até tem, mas não... não muito como, de repente, se exige na noite, né? Na escola, geralmente a gente tá... tá lá dentro pra poder... para pegar a técnica, a teoria... mas eu acho que a prática... (entrevista individual, p. 7).

Essa maleabilidade da qual fala Célio, explica ele, é com respeito às diversidades de cada colega, às formas diversas que cada um tem de ser, de tocar, de sentir, de cantar, de pensar a música. A maleabilidade implica em se tornar sensível, perceptível às diferenças. Essa conduta procura atingir também o bem-estar do parceiro musical. Essa experiência não é bem típica da escola porque, por exemplo, não é prática

regular da escola promover ensaios com banda. Mesmo que tenha, são práticas escassas e de curta duração, ou seja, não alcançam a riqueza da *noite*.

Pois é, assim, tem... tem essa coisa de banda na escola. Mas, de repente, são quinze minutos pra poder o piano pegar a parte dele, mais uns quinze minutos pra... o violão se entrosar ali e tal; e... e você acaba, de repente, em uma hora de aula, fazendo... vinte minutos de prática, né? E não é uma coisa assim que... lógico que dá pra se aprender, mas... eu acho que... a necessidade de você ta praticando o que você vê na aula é muito maior... pra você ter esse... esse preparo pra a noite, né? que a noite... (ela te... cobra) mesmo. Se você chegar a tocar com um cantor que... que você não consegue... ou tocar uma música que ele quer, do jeito que ele quer, ou alguma coisa assim, você acaba perdendo um trabalho, uma oportunidade assim (entrevista individual, p. 8).

A diversidade retratada no outro também influencia no direcionamento do aprendizado de Célio, e nessa especificidade ele conta com o professor para auxiliá-lo na exploração desse direcionamento utilizando as bases escolares. O próprio Célio almeja e trabalha por essa conexão entre a escola e o mundo lá fora.

[...] coisas que eu... que eu precisava... que eu trazia de fora... ele buscava... colocar o que ele tinha de... de teoria para me passar em cima das minhas dúvidas, né? [...] Eu trazia pra a sala e a gente abordava sobre as dúvidas que eu tinha (entrevista individual, p. 16).

Tocar com várias pessoas, em vários estilos, sob várias propostas tem exigido de Célio um estado de atenção permanente, tendo em vista as rápidas adaptações atinentes a tempo e quantidades de ensaio, além de prazos curtos para assimilação dessa enorme variedade de contextos e informações. Discernir aquilo que ele tem que aprender, partindo de suas necessidades profissionais, o levou a elaborar questões objetivas, com as quais ele chega à escola e na qual ele espera encontrar auxílio para a solução. Ele acha que o suporte adquirido na escola o prepara melhor como profissional para essas situações, considerando o preparo técnico que a escola oferece. Esse é um dos exemplos no qual se apóia Célio para se engajar nas conexões entre a escola e o mundo à volta.

[...] é... por estar tocando na noite, com, com várias pessoas em Brasília, vários estilos, várias propostas, né? Eu... tive que... é, direcionar... meu, meu aprendizado na Escola com a ajuda do meu professor... pra esse lado de, de você chegar e às vezes sem muito ensaio, sem... sem ter muito tempo, e, já chegar e tocar, né? desenvolver esse outro lado de, de perceber as coisas mais rápido pra poder já tá aplicando ali... na hora, né? (entrevista coletiva, p. 6).

Célio também circula cá e lá com as informações adquiridas em outros ambientes que não o do seu grupo de estudo ou o de seus parceiros de *noite*. São outros

colegas bateristas ou alunos da escola de bateria na qual ele dá aulas de bateria. Metodologias, técnicas, vídeos são alguns dos materiais que transitam nesse circuito educativo:

[...] Tem:... tem a... a coisa... da gente ta trocando material pra a gente... estudar e tem também o lado de... é:: ter uma... uma... de repente, uma metodologiazinha simples que a gente possa estar... desenvolvendo com o aluno ou... alguma técnica nova que:: que é legal de se aplicar, formas de estudo pra o aluno, essas coisas, a gente sempre... tenta trocar pra poder tá crescendo todo mundo junto, né? (entrevista individual, p. 11).

A *noite* representava para Célio uma verdadeira escola, mas decidido a melhorar seus conhecimentos, a obter mais informações sobre técnicas e leituras procurou o suporte de um centro de ensino profissional, onde estuda até hoje. Sua rotina de estudos incluía freqüentar os vários lugares em que pudesse acessar a uma bateria – em estúdios de música e academias, por exemplo. Célio procurou articular alguns horários disponíveis para estudo nesses espaços.

É... eu estudava numa academia aqui em Brasília; depois eu comecei a fazer aula, né? Então eu comecei a... Freqüentar uma academia onde o pessoal... Deixava a sala lá aberta pra estudar e na escola de música, que a gente tem a possibilidade de... De... fazer um horário... Pra estudo (entrevista individual, p. 2).

Para Célio, a escola é uma fonte principal, mas nem sempre é o único ambiente que se freqüenta. Existem outras formas de pesquisar e a aplicabilidade do que se aprende na escola em outros setores acaba gerando novas formas de estudar – por exemplo, a utilização dos vários recursos de acesso, como a internet, conversas com outros colegas, a própria *noite*, recursos esses que compõem o tráfego entre a escola e o mundo à volta dela.

[...] a escola, é, como principal fonte, vamos dizer assim... mas, nem sempre a gente está só lá dentro, né? A gente... tem várias outras formas de ta pesquisando, outras fontes fora da escola, pra tá pesquisando, pra tá ... aplicando o que a gente vê lá/ lá na escola e, dessa forma... você acaba descobrindo novas... novas... formas de: de: de estudar, né? Então, eu acho... bem interessante porque é uma coisa que acontece muito... ( ) não só comigo, com várias outras pessoas (entrevista individual, p. 15).

### 3.4.1 Querido professor

Para Célio, a grande vantagem da sala de aula é poder obter uma resposta rápida de algum problema utilizando o auxílio do professor. Obter os exercícios dirigidos para a solução daquela dificuldade. Mas a dificuldade da qual fala é apenas um ponto inicial do verdadeiro alvo determinado. Não era somente aprender a tocar samba rápido, mas sim, obter outras formas de tocar samba, outras “levadas”, entender bem o ritmo. Essa é uma situação corriqueira em sua vida de artista: almejar determinado saber e ir atrás dele.

Bem, dentro da aula, o que me facilitou muito, por exemplo, é:: era chegar no professor e falar “Pôxa, *eu tô tendo dificuldade pra tocar... samba... rápido.*” Aí, ele sentar comigo e falar: “*Não, vamo’ fazer alguma coisa pra você... pra a gente estudar samba rápido.*” Então, já ia direto naquele problema que eu tinha... e: e:... e a resposta era muito mais rápida, né? De repente... eu tava tendo dificuldade pra estudar... um... um baião... “*Ah, eu preciso tocar um baião e não ( ) não tenho tanta... não tô tendo facilidade.*”; “*Ah, então vamo’ estudar baião.*” Era uma coisa assim... (entrevista individual, p. 6).

É... tocar mais rápido... é:: ter:: não só uma forma de tocar, né? de repente ter ... não tocar preso a um... a uma levada só... ter várias possibilidades, né? Aquela coisa de estudar mesmo o ritmo, pra você... entender:: as possibilidades que você tem pra poder usar e tal, e não tocar só visando... uma forma de tocar. Que, de repente, era... era o que acontecia comigo; eu sabia tocar uma coisa ou outra, mas era aquilo ali. “*Ah, toca baião.*”... aí eu fazia aquela levada de baião que eu sabia. E:: por ter essa facilidade, do professor, na escola, me abrir a cabeça e... e me mostrar várias possibilidade, várias... é:: formas de tocar, né, isso... isso sempre foi muito importante (entrevista individual, p. 6).

Dentre tantos relatos, igualmente interessantes, houve o do 6/8. Fazia-lhe muito gosto ouvir determinada música. Ao tentar tocá-la, não conseguiu. Recorreu então ao professor que lhe explicou ser a peça em 6/8. “[...] *mas como assim? Como que... como que escreve ( )?*” (entrevista individual, p. 7) – foi a pergunta com a qual Célio deu início a mais um aprendizado.

O relacionamento entre Célio e seu professor tem se pautado dentro de muita liberdade, equivalência, segundo Célio. Destaco abaixo as falas que apontam a interação entre a escola e o mundo à volta, fato significativo para os sentimentos e expectativas de Célio.

[...] meu professor me deu a liberdade de: de: de trazer de fora... Sempre tinha um momento, também, que... ele... eu chegava na aula e



ele já tinha alguma coisa pronta pra me passar... mas ele sempre me deu essa liberdade de... de:: de **trazer dúvidas de fora... pra/ pra dentro da aula** e a gente, de repente, passar a aula discutindo sobre aquilo, né? ou aprendendo sobre aquilo. Então é: é:... é uma oportunidade que eu tive... de tá... fazendo esse **intercâmbio**, não só de... **pegar as coisas que eu fazia na aula e aplicá/ aplicar fora**, como pegar as coisas de fora e trazer pra lá, pra a gente abordar (entrevista individual, p. 15, grifo nosso).

Célio acha importante também o professor sair da sala de aula e compreender o aluno dentro das dimensões extra-escolares. Na escola, a prática é predominantemente solitária; nela, o professor só consegue ver aspectos limitados do aluno, não o enxergando por inteiro. Quando o professor se desloca para assistir o aluno em contextos extraclasse, possibilita a si mesmo visualizar, refletir sobre os resultados de sua didática; didática tal que se volta para a formação do aluno artista, que não aprende um instrumento para tocar sozinho, mas sim com outros.

[...] pra ele me ver tocando em grupo, né? Porque... eu acho que é diferente; eu... tocar ali com ele um exercício, que ele acabou de me passar e eu tá aplicando o que ele me passa junto com um conjunto, com uma banda, em algum local, assim, né? ou numa gravação. Tem várias coisas que, de repente, ele pode tá me ajudando como... trabalhar, por exemplo, um exercício onde eu vou ta tocando sozinho, de repente, a minha dinâmica, ou a ... a, a minha forma de tocar vai ser um pouco diferente da dinâmica que eu tenho que executar no estúdio, não é? Numa gravação, ou até na noite mesmo. Acho que tem esses dois lados, né? De, de, o lado da gente tá na escola e o outro lado de eu ta... (entrevista coletiva, p. 8).

Para Célio, a escola fornece um nível alto de conhecimento, contribuindo para uma segurança no aprendizado. No momento que a escola não puder fornecer alternativas para a aquisição de um conhecimento, então a pesquisa deve ocorrer por outros meios. Um dos objetivos de se freqüentar a escola deve-se à contribuição de sugestões e avaliações ministradas pelo professor.

[...] acho que a escola é, é, sempre vai ser a, a primeira fonte pra gente ta buscando esse tipo de informação (palavra ininteligível). Pintou uma dúvida, a gente tá lá dentro e, e com os melhores profissionais que tem aqui em Brasília que estão todos lá. Então acho que fonte é lá, né? Aí, esse que eu te relatei foi mais... um...uma outra forma também que aconteceu comigo... de, de ta buscando, né? algumas outras informações fora da escola. Mas eu acho que... a, a principal fonte, até, até pela, pela, pelo nível da escola, né? acho que sempre vai ser a escola. Se a gente buscar lá e não conseguir uma alternativa de lá de dentro, aí, de repente,... a gente pode continuar pesquisando de outras formas (entrevista coletiva, p. 11)..

Mas para Célio a *noite* lhe trouxe muito do saber, da vivência. Em sua opinião, a escola não supre os aspectos que envolvem a praticidade necessária à música; a *noite*, sim, lhe preenche essas lacunas.

[...] E a noite sempre... me, me trouxe muita... muita... muita coisa boa também no sentido de informação. Sempre tive, né? Eu acho que o outro lado que às vezes a escola não pode passar, que é o lado da prática. Ali, cê, cê já tá ali praticando, né? É o que a noite pode tá ... te proporcionando (entrevista individual, p. 7).

Célio sempre frisou em suas falas anteriores a enorme importância da escola, fonte de grande saber, dona de alto nível de conhecimento. Por isso mesmo gostaria de comentar, à luz de Libâneo (2005b), que não se deve nem negar a escola nem as outras formas ou âmbitos educacionais; é estreito pensar que a escola deve ser diminuída em favor de outras formas de educação. Baseando-me na história de Célio, subentendi que “uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende cada vez mais dos suportes da escolarização” (p. 89).

## 4. Ana clareando – caso 2

### 4.1 Era uma vez...

Quando eu era bem pequena, assim, meu pai, ele me ensinava algumas notinhas na flauta doce porque ele também tocava, né? um pouquinho... (entrevista individual, p. 1).

Ana Clara nasceu em Brasília e tem, no momento, 17 anos. Começou seu estudo escolar em música aos nove anos. Começou tocando flauta doce na Escola de Música de Brasília, onde estudou até o segundo semestre de 2006, quando então, ingressou na Universidade de Brasília como estudante de oboé.

Seu pai tem sido um grande incentivador da filha. É bastante comum vê-lo nas apresentações musicais de Ana Clara e a conversa vem fácil quando se trata da filha. Já desde pequena foi ele quem promoveu os primeiros contatos com instrumentos musicais, já que tocava um pouco de flauta doce.

Aos nove anos, foi matriculada na Escola de Música de Brasília – EMB para começar os estudos escolares de flauta. Aos onze, resolveu estudar oboé.

### 4.2 Ana clareando

#### 4.2.1 Sonoridades

Ao começar a estudar oboé, Ana Clara não deixou de estudar flauta-doce, o seu primeiro instrumento. Tão importante um quanto outro, aprendeu a conjugar os conhecimentos de cada um. Por exemplo, a sonoridade e aspectos interpretativos específicos da flauta influenciam a sua concepção no oboé.

[...] eu uso elementos da flauta no oboé, né? Assim, questão de interpretação, né? É uma coisa que eu sempre tô... trazendo da flauta pro oboé. Isso pode ser bom ou não, né? Mas a influência existe, sem dúvida (entrevista individual, p. 6).

Essa associação que Ana Clara faz da flauta com a Escola Americana corresponde à sonoridade suave de ambas. Quando ela está tocando flauta doce e em seguida começa a tocar oboé, ela sente deveras contrastante a sonoridade entre um e outro. A delicadeza da flauta dificulta que ela, em um momento imediato, consiga gerar um som muito forte no oboé. Então sua preferência vai para o tipo de som que é mais facilmente conseguido com palhetas do tipo americano – um som mais suave – pois, palhetas do tipo alemão são mais pesadas, mais potentes no volume sonoro. Palhetas do tipo americano podem se aproximar mais da suavidade do som de uma flauta doce. Ana Clara se identifica mais com essa característica. Aliás, recentemente ela adquiriu um oboé barroco, que também tem um volume mais limitado devido a sua mecânica igualmente limitada em relação ao oboé moderno. Um oboé barroco tem bem menos chaves e recursos em relação ao oboé moderno.

[...] quando eu venho da flauta doce... tem:: às vezes, eu não consigo é:: dar um som tão forte, né? Assim... porque a flauta doce é um instrumento totalmente limitado, assim, nessa questão sonora, né? Eu acho que... não sei a, a Escola<sup>1</sup> Alemã, ela tem uma concepção diferente da americana. E nesse/... nessa questão, eu me aproximo mais da americana (entrevista individual, p. 5).

Talvez esse contexto no qual as sonoridades de um e de outro instrumento se encontram seja refletido em sua pesquisa das palhetas.

#### **4.2.2 Palhetas pra que te quero**

A palheta é um elemento fundamental para a sonoridade do instrumento. As raspagens, quer dizer, o modelo da palheta define muito a sonoridade e a personalidade musical do instrumentista. Isso talvez possa justificar o interesse de Ana Clara em modelos de palheta mais suave, resultado de sua influência da flauta doce.

As pessoas falam que eu vou ser especialista em palhetas, assim, porque eu tô sempre buscando uma coisa, né? Nova assim. Se eu quero... ter mais som e aquela num tá legal, então eu vou atrás de outra, né? independente da Escola... aquilo que... (Entrevista individual, p. 2).

---

<sup>1</sup> Na música, conjunto de normas que delimitam concepções técnicas e estéticas determinantes à expressão musical. Para diferenciar essa concepção daquela que diz respeito ao ambiente escolar, grafarei aquela relacionada à concepção com a inicial maiúscula.

Em vários momentos da entrevista, eu busquei da própria Ana Clara um posicionamento, uma definição sua com relação a Escolas de oboé (ver nota). Apesar de sua afinidade com a Escola Americana, ela não se mostra definitiva com relação a isso.

É::: apenas as com/... as concepções de... de som, assim... eu acho... eu acho que é mais para a americana (entrevista individual, p. 5).

Em vários momentos Ana repetiu o termo *conforto* ou *confortável*. Pedi para que definisse o que queria dizer com esses termos. Pude compreender que Ana busca estar confortável consigo mesma quanto as suas opções de Escola, no que concerne à sonoridade e à palheta.

[...] Ele, o oboé, ele é de uma... ele é muito... pessoal, muito individual, então, por exemplo, a palheta. Você, você tem que procurar aquela que você tem, se sente mais confortável. É... não adianta cê seguir um modelo, uma única Escola, mas tem sempre alguma coisa de outra Escola que vai... te dar maior conforto, né? [...] (entrevista coletiva, p. 3).

É a minha receptividade à::: ao que eu esteja procurando [...] (entrevista individual, p. 5).

É possível constatar que Ana lida com essa questão de Escola de maneira cuidadosa, mas dentro de uma liberdade de escolha que lhe possibilite transitar entre uma e outra a qualquer tempo. Como reflexo dessa liberdade, ela dispõe em seu estojo, por exemplo, e de modo incomum, palhetas de diferentes raspagens (uma das características fundamentais que diferenciam uma Escola da outra), apesar de predominar a de modelo americano.

Eu me identifico mais com a americana, com a Escola americana. Porém, eu... por exemplo, em relação à palheta, eu... eu busco a que... a que deu certo, assim, eu não... não sou restrita a um tipo específico, (àquele método), né? Inclusive eu... num sei, as pessoas falam que eu vou ser especialista em palhetas, assim, porque eu tô sempre buscando uma coisa, né? nova assim, se eu quero... ter mais som e aquela palheta num... num tá legal, então eu vou atrás de outra, né? independente da Escola.[...] (entrevista individual, p. 4).

É interessante observar que o conforto que Ana Clara busca não vem a significar estagnação. Pareceu-me que esse ‘confortável’ implica numa valorização de suas concepções que estão continuamente se desenvolvendo, conforme sua fala abaixo.

[...] porque... música é uma coisa que::: cada... a cada dia a gente... pensa diferente, né? A gente não tem uma idéia fixa... na cabeça. Cada dia a gente está mudando, aprimorando... Eu acho que essa busca tem que existir sempre, assim... até mesmo porque as exigências vão mudando, né? Então você tem que se adequar ao contexto, não tem como parar aqui: “é isso” e pronto (entrevista individual, p. 6).

### 4.2.3 Sujeitos do mundo

No pronunciamento acima, Ana Clara declarou que o sujeito musical é um ser mutável em relação ao seu objeto de estudo – a música. A estudante explicou que o que se pensa hoje pode mudar amanhã, de acordo com os aprimoramentos adquiridos ou as apreensões de novas informações ou habilidades. Não há idéias fixas, permanentes, estagnadas na cabeça do instrumentista em relação á música. Esse pensamento impulsiona Ana Clara a estar sempre buscando, aprendendo e revisando os aprendizados.

Para ela, a busca de novas informações ou habilidades favorece o crescimento. Limitar-se a uma única fonte, um professor, por exemplo, limita o artista em seu meio profissional. É importante contar com o apoio do professor, que como instrumentista também deveria saber dessa exigência de mercado, ao que ela justifica que o professor tem de dar liberdade ao aluno para ir atrás de outras coisas.

[...] Essa questão de... de:: de buscar novas... novas. novas fontes, né? é uma questão que... é um aspecto que apenas favorece o seu crescimento, né? Então, se você se limita àquilo que... o seu professor está falando, eu acho que você acaba... ficando meio que pra atrás, né? Porque, na verdade... é aquela concepção do seu professor, mas acho que você tem que ir atrás de outras concepções. E acho que o seu professor tem que te dar essa liberdade. Como professor, como instrumentista, ele deve saber. Então, eu acho que... o mais importante é você:: tar indo em busca, se você não fez essa busca, você::.. você fica meio que... atrás, né? de tudo. Atrás das exigências, eu acho, assim (()) que as pessoas, o mercado tá exigindo, acho que (()) (entrevista individual, p. 8)

O mercado de trabalho faz frente às buscas fornecendo exigências ao instrumentista, pensa Ana Clara. A flexibilidade é um dos requisitos de quem precisa ou deseja integrar-se ao mundo profissional.

[...] Você vai se deparar com orquestras que vão exigir um som maior, né? Um som... Outras, já não. Você vai ter que ter... exigências do próprio meio que você se encontra ali; você vai fazer parte de um grupo de música

de câmara, né? É diferente de tocar numa orquestra. Então, as exigências... é mais do meio que você se encontra (entrevista individual, p. 6)

Na flauta, Ana diz pesquisar até mais do que no oboé porque a flauta é um instrumento com menos visibilidade do que o oboé, segundo ela. Vê-se mais comumente o oboé no cotidiano, em orquestras, por exemplo. A flauta não aparece tanto e por isso ela busca referências em gravações antigas, tratados.

[...] flauta doce é um instrumento... que eu tenho que pesquisar até mais do que o oboé porque é um instrumento que num tá muito presente, né? No cotidiano. Não é um instrumento que você vê em orquestra, por exemplo, né? Então, é um instrumento que eu tenho que procurar tratados, né? É, explicando...de... Música francesa tem muitos tratados de ornamentos, então a gente tem que ir atrás porque é uma coisa que não se... se tem... fácil... de fácil... Não é uma coisa de fácil acesso, hoje em dia (Entrevista individual, p. 2).

#### 4.2.4 Clareando os ouvidos

Ana Clara gosta muito de ouvir: cd's, apresentações, master-classes, concertos. Ela classifica suas buscas como auditivas. Mediante as audições Ana Clara busca embasar-se como música, como instrumentista; e essa prática inclui também outros instrumentos como referências. Note-se que, em vários momentos da entrevista, Ana Clara descreve, como um procedimento freqüente seu, o ato de escutar.

Eu acho que a minha busca, assim, nesse caso, são muito auditivas, assim... Eu sempre me baseei muito em cd's, em apresentações, em concertos, né? em master-class também, né?... aulas assim. Eu num, num me baseei muito em teoria, em livros. Eu busco mais auditivamente ou até mesmo com colegas, assim. Tô no meio musical, né? Tô sempre perguntando, assim, ou então quando vou tocar com outros instrumentos; violino, assim... Mas a gente sempre tem que se adaptar a uma coisa, né? em comum, pra todos... Então você sempre tem que tá buscando. A minha busca é mais... auditiva...assim, principalmente é, concertos, apresentações... (entrevista coletiva, p. 14)

[...] E questão assim...ida a concertos também é uma coisa que enriquece muito, né? Escutar muito os oboístas diferentes, participar de cursos, assim, ah, nem mesmo... tocar, assim, ser um aluno do curso, mas... só de ouvir o que a pessoa tá falando, as várias concepções, né? (entrevista coletiva, p. 3)

Ana Clara é da opinião de que a música não é feita somente para aquele que a toca, interpreta; a música é para ser mostrada e, portanto é muito importante a opinião das pessoas que a escutam.

[...] Eu acho que, sempre o que as pessoas estão falando, você vai... vai... escutando assim, vai tentando melhorar com base, também, no que as pessoas dizem. Porque na verdade, você faz música, mas você não faz só pra você... Você faz música pra mostrar, né? O que você apreende daquilo, o que o compositor quis... escreveu ali, né? Então, de uma forma ou de outra, você depende do que as outras pessoas... vão falar. Mas, isso, não como uma forma de... de limitar. Você não está limitado ao que as pessoas vão falar, apenas... é importante, mas você tem que ser independente dos outros (entrevista individual, p. 7).

### 4.3 Clareando os caminhos: o processo das aprendizagens

[...] A gente pára pra pensar que realmente a gente tem... assim... a gente precisa realmente sair em busca de... de novas fontes, de novos... novos... eh:: instrumentistas, né? E eu acho que isso é importante [...] (entrevista individual, p. 2).

Ana Clara organizou seu próprio jeito de estudar. Uma das formas é buscar discutir com outros colegas e instrumentistas sobre tópicos de determinado repertório; observar a diversidade de procedimentos específicos dos colegas, tais como aplicabilidade de efeitos sonoros, conceitos de sonoridade em geral, alternativas para solucionar as questões técnicas. Além de conversas, Ana também os observa. Ao vivo ou em gravações, escutar é uma de suas ferramentas de busca.

Às vezes eu tô::... eu... escuto o instrumentista. Vou lá, treino. Mas depois eu preciso escutar novamente, assim, pra ver até mesmo algumas... algumas diferenças, assim, né? Ou então, eu escuto outro instrumentista. Eu tô sempre procurando escutar assim, repetidamente. (Eu não deixo) (( )) fico um tempão, muito tempo assim... sem pesquisar, sem ir atrás, né? [...] (entrevista individual, p. 6).

Ana faz diferença quando o assunto discutido trata de alguma peça que ela esteja estudando. Nesse caso, ela faz anotações pontuais, anotando diretamente na respectiva partitura. Caso não seja esse o caso, Ana discute e observa tópicos em geral, como por exemplo, articulações do fraseado: destacado e ligado.



[...] por exemplo, eu tô estudando uma sonata, e aí eu vou procurar algum... instrumentista, né? tocando o mesmo... o mesmo instrumento. Aí, eu pego a partitura, vejo quais os trechos, ele...que...como é que ele tá fazendo. Faço as anotações ali mesmo, né? (entrevista individual, p. 3)

[...] geralmente:: eu... eu quando eu/... não é uma coisa que eu esteja tocando, eu...apenas observo assim o som... a qualidade do som, né? Como é que ele faz o ligado, como é que ele faz o stacatto... e, depois, eu vou...depois... eu vou tentar fazer parecido na peça... em outra peça... por exemplo, aí eu vou testando (entrevista individual, p. 3)

Em todos os casos, ela procura experimentar suas aquisições nas oportunidades apropriadas.

É, vou selecionando ao contexto. Uma peça, um trecho que eu posso usar aquilo que eu escutei numa master-class, né? A cada... a cada trecho você vai testando, né? Pra ver se vai dar certo ou não. É sempre bom você:: você apreender e também por em prática, né? Eu acho que o mais importante de tudo é você apreender e tentar por em prática (entrevista individual, p. 8).

Quando as dicas são colhidas mediante apresentações musicais, ela procura lembrar de suas observações nos momentos de estudo posteriores à apresentação e então anotá-las para evitar o esquecimento.

[...] retiro o que dá e depois... geralmente quando eu vou estudar... um... um estudo posterior à ...à apresentação, eu já lembro do que que::... do que que mais ou menos eu observei e anoto realmente pra depois num... não esquecer (entrevista individual, p. 3).

Ana Clara corrobora, na fala a seguir, a sua imagem de sujeito musical – o instrumentista – como aquele em crescimento de suas idéias. A busca de novas experiências musicais é um processo evolutivo para Ana Clara. Os aprendizados não são conteúdos estagnados. O que foi aprendido ontem pode não se apresentar o mesmo hoje, pois a concepção já vai ter mudado, as habilidades estarão mais desenvolvidas, a musicalidade, mais complexa.

Se eu... por exemplo, se eu trabalhei essa peça com diferentes concepções, diferentes fontes, né? eu vou buscar aquilo que eu... achei mais conveniente de cada, né? Então, por exemplo, se eu toco uma peça e fico um tempo sem tocar... daqui a pouco, a minha evolução no instrumento vai ser... vai ser/... eu já vou ter passado por um processo evolutivo, então, com certeza, minha concepção já vai ser outra, né? Eu vou ta com outro

nível técnico, outro nível musical, então acho que é um processo... não... mutável... (entrevista individual, p. 9)

Ana Clara dispõe de um pequeno acervo com anotações tais como medidas para confecção de palhetas, ilustrações e instruções sobre tipos de raspagem e anotações musicais, que estão sempre à mão para freqüentes consultas. Ana Clara possui, por exemplo, anotações de vários instrumentistas sobre determinado trecho; ela compara as anotações e reflete sobre o que de cada instrumentista seria aproveitável para ela.

[...] algumas anotações, eu vou colocando no papel, né? Então eu tenho... no armário tem, tipo... um:: uma pasta... principalmente no que diz respeito à palheta assim, à medidas, à raspagem da palheta... então, eu tenho assim alguns... alguns... algumas anotações guardadas (entrevista individual, p. 8).

Por fim, Ana utiliza critérios de avaliação para aquilo que ela aprende. Uma das formas de avaliar é observar os resultados na execução e procurar ver se houve uma identificação com aquela opção.

[...] Se você viu/... se você fez aquilo e:: você se identificou, você viu que teve um resultado, né? Resultado ali na execução, [...] (entrevista individual, p. 7).

#### 4.4 O formal e o não-formal: relações

[...] até porque você tem que estar escutando dentro e fora da aula (entrevista individual, p. 9).

Para Ana Clara, é diferente o que se aprende fora e dentro da escola. A escola fornece um suporte técnico, ferramentas de trabalho aos alunos, mas é fora que se aprende a interpretar. Ana justifica essa concepção explicando que a escuta da música se dá fora da aula, mediante o contato com as pessoas, com os grupos musicais, mediante a interação com outros meios. E é nesse contexto que ocorrem as questões de interpretação e musicalidade. Isso reflete seu pensamento, já citado anteriormente, de que a música é também para os outros, que não se toca somente para si, mas sim, com e para os outros.

É, **técnica...** é uma coisa que você, com certeza, **aprende em uma aula**, né? Mas acho que a questão de interpretação... **interpretação... é sempre fora**. Até mesmo porque você tem que estar escutando, né? dentro e fora

da aula. Não só fora, mas como dentro também. Mas... você, pelo... justamente pelo fato de você estar escutando, de você ir pra uma orquestra, de você... ter contato com outros... outros grupos, outros meios... eu acho que a questão da interpretação, da **musicalidade, assim, é mais fora... da aula, do que... não aula.** Na aula, com certeza sim, mas a técnica, principalmente... é mais restrita à aula (entrevista individual, p. 9, grifo nosso).

Esse pronunciamento de Ana Clara é compatível com Swanwick (2003) quando ele defende que se deve “ensinar música musicalmente” (p. 116), que teria o sentido, segundo este autor, de considerar, para o ensino da música, o discurso musical dos alunos, ou seja, sua bagagem musical.

Ana Clara circula entre a escola e fora dela, administrando atentamente seus interesses e necessidades conforme lhe convém. Em vários momentos das entrevistas (individual e coletiva), Ana Clara esclareceu que está sempre a colher de várias fontes, perguntando de vários professores sobre o mesmo assunto. Ela acredita que nem sempre o que é conveniente para si é compatível com a linha que o professor segue e, portanto é necessário pesquisar outras opiniões.

Porque eu acho que cada professor, ele tem o seu padrão, né? a sua Escola, assim, e às vezes não é tão confortável assim você, por exemplo, perguntar alguma coisa que num, que num é específico dele, né? Então eu acho que é mais parte do aluno, né? de querer - se é de interesse do aluno - de ir atrás de outras coisas. Que o professor ele tá, assim, ele segue uma linha e ele se especifica naquilo. É mais a partir do momento que você quer conhecer outras coisas, aí você... vai atrás, vai em busca (entrevista coletiva, p. 6)

[...] Um professor dá uma opinião; o outro, dá outra; aí, você vai tá sempre pescando aquilo que mais... te agrada mais (entrevista coletiva, p. 3).

As falas de Ana Clara sinalizam uma busca consciente de aprendizados não-formais. Ela admite, de maneira aberta, os vários acessos para a compreensão musical – concepção também reforçada por suas apreciações dos espetáculos ou das gravações em variadas formações instrumentais (orquestras, grupos de câmara).

[...] Eu sempre me baseei muito em cd's, em apresentações, em concertos, né?... em master-class também, né? [...] (entrevista coletiva, p. 13).

[...] Eu tenho muito CDs de música (()) então principalmente CDs. CDs re-graváveis mesmo assim de pessoas, (eu pego sempre emprestado com outras pessoas), né? Até mesmo de outros instrumentos, de violino, de violoncelo, de orquestra... (entrevista individual, p. 9)

Ela descobre os pormenores em suas observações; detecta tópicos de estudo: o ligado, o destacado, as frases musicais, sempre apresentando a intenção de cruzar informações, comparando e experimentando para escolher aquilo que ela acha melhor.

[...] observo assim o som... a qualidade do som, né, como é que ele faz o ligado, como é que ele faz o stacatto... e, depois, eu vou...depois... eu vou tentar fazer parecido na peça... em outra peça... por exemplo, aí eu vou testando. [...] (entrevista individual, p. 2).

[...] eu fico sempre buscando para ver as diferenças entre o que eu vou pegar de um e o que eu vou pegar de outro (entrevista individual, p. 8).

A escola não é um espaço centralizador para a oboísta Ana Clara. Suas necessidades e vontades podem e são preenchidas muitas vezes fora do circuito escolar. Isso também decorre do fato, já apresentado, do professor seguir sua linha própria, sem sair de seu curso. Ana Clara não contesta, mas também devido a isso, ela se empenha em alcançar mais do que a escola oferece.

Ela faz uma sutil crítica à inflexibilidade de alguns oboístas, quais adeptos ferrenhos de Escolas de Oboé. Ela acha que esse posicionamento pouco flexível mina o contato entre os colegas que não pertençam à mesma Escola, provocando o receio de compartilhar idéias. Para ela, mesmo que um professor esteja fortemente vinculado a Escolas, não deve limitar o aprendizado do aluno àquela Escola. Nesse caso, sua tarefa deve ser a de contribuir dentro de sua especialidade, contudo, sem restringir o interesse do aluno em ver outros aspectos. Segundo a estudante, deve ser reservado ao aluno o direito e a liberdade de buscar outras contribuições; e sem receber ‘cara feia’ do professor do instrumento. Para Ana Clara, o professor que aceita bem o interesse do aluno em saber de outras coisas que ele não pode fornecer, transforma a relação em satisfatória e mais estimulante.

[...] palheta é uma... é uma coisa que tem muitas Escolas diferentes, então você tem sempre a impressão de que cada pessoa tá muito naquilo, né? Eu não vi hoje em d ( ), eu não vi, assim, oboístas tão flexíveis quanto a Escolas, assim, de aceitarem uma coisa da, da Escola alemã e também da americana, né? Então às vezes isso impossibilita; às vezes cê fica meio receoso, assim, de compartilhar certas coisas, porque cê tem a impressão

de que ele não, não acha a mesma coisa, não recebe bem. Isso é uma coisa de cada pessoa, né? mas a partir do momento que ele aceita isso, de você, de você ta buscando outras coisas, acho que é uma relação muito mais satisfatória, né? acho que é muito mais, é, estimulante também. [...] (entrevista coletiva, p. 8)

[...] o... professor, ele não deve... claro que tem professores que seguem Escolas, mas acho que o professor não deve limitar o aluno a uma coisa específica, né? Ou a uma Escola específica. Ele, ele, ele, ele vai ajudar naquilo que ele puder na Escola que ele tá especializado. Se você quiser buscar outras, você tem que ir atrás. Você também não vai poder cobrar da mesma forma, né? que você cobraria (palavra ininteligível) se fosse a mesma Escola (entrevista coletiva, p. 9).

Para ilustrar os comentários acima, a própria Ana Clara declara que, por exemplo, conversas com o professor sobre palhetas não fluem facilmente.

Em relação à palheta... eu num, num dô, num faço muitos comentários assim, não. Às vezes o professor mesmo, ele pergunta, “ah, como é que tá, a ponta”, assim... aí eu falo, né? Mas (silêncio) geralmente não tem muito diálogo assim pra saber (entrevista coletiva, p. 7).

Ana Clara prefere conversar sobre suas questões com os colegas aos professores. Ela acha que o professor não vai além do que ele se propõe a trazer para aquela ocasião, um *master class*, por exemplo. Dessa forma, subentende-se que ele não atenderia plenamente às suas curiosidades ou necessidades particulares, principalmente porque os professores daquela ocasião não falam sobre assuntos os quais ela tenha dúvida.

Geralmente... eu observo/... se eu tiver alguma dúvida, com certeza eu pergunto, né? (do professor) Mas assim... eu questiono mais com outros colegas que também estão assistindo, né? Eh:: outros colegas de outras Escolas... mesmo, assim... mas, com os professores, eu... eu não:: tenho muito contato assim. Até mesmo porque eh:: ele vai ali pra dar o que ele... o que ele tem a dizer, né? [...] (entrevista individual, p. 3).

[...] geralmente, quando eu vou num (master-class)... eles não falam coisas que me dão dúvida, assim, né? (entrevista individual, p. 4).

Ana Clara explica que a preferência em conversar com os colegas se deve à proximidade com esses. E, principalmente, se os mesmos forem alunos do professor que está ministrando as aulas do *master-class*, Ana Clara se sente bem servida com relação às suas perguntas.

Na verdade, tem master-class, por exemplo, que:: os alunos (os colegas)... eles são alunos do... do professor que tá dando aula, né? Então, eu acho que tem um... um contato mais fácil assim, mais próximo, né? Então, às vezes, eu pergunto, né? assim, se eles... se eles são da mesma Escola, eu geralmente pergunto, né? [...] (entrevista individual, p. 4).

## 5. V de Victor – caso 3

Victor foi o caso escolhido para realizar a minha entrevista piloto. A entrevista foi bastante reveladora e estimuladora, e, por isso, achei que deveria continuar investigando a sua história. O procedimento posterior seguiu-se como com os demais.

### 5.1 Era uma vez...

É, enquanto alguns pais mostravam aquelas musiquinhas de bebês para os filhos, meu pai estava tocando... Os Planetas do Gustav Holst para mim (entrevista piloto, p. 1).

Victor é natural de São Paulo e tem, atualmente, quinze anos. Começou a estudar piano ao seis anos de idade. A mãe, pianista profissional, matriculou o filho em aulas particulares de piano. Victor recebeu a orientação de que o piano forneceria uma boa base para o estudo de qualquer outro instrumento.

Ah, minha mãe é pianista... e:: eu achava legal... o piano... e:: sempre me diziam que ia ser uma boa base... se eu quisesse tocar qualquer outro instrumento (entrevista individual, p. 1).

Victor estudou piano por quatro anos, mas resolveu interromper os estudos para se dedicar ao oboé – instrumento de sua escolha.

Piano, eu estudei uns... quatro anos, eu acho, também. Mas, eu parei depois. Daí, eu fiquei me dedicando só para o oboé (entrevista individual, p. 1).

Aos nove anos, Victor decidiu estudar oboé motivado por um desenho do instrumento em um dicionário. Em breve, ele estaria com um instrumento nas mãos.

Olha é... é o seguinte, além do incentivo dos... dos pais, claro, eu::... eu olhava pra figura do instrumento e gostava de ver, lá num... num dicionário de música que tinha lá em casa... e:: e eu acabei escolhendo esse instrumento... para tocar (entrevista piloto, p. 1).

A mãe, pianista e o pai, violinista por hobby, o incentivavam regularmente.

“Oh! Olha só esse CD aqui, legal, com oboé. Olha só essa foto” (entrevista individual, p. 1).

## 5. 2 Vida movimentada

### 5.2.1 A igreja

A igreja representa, na vida de Victor, um importante núcleo educacional. Suas atividades nesse ambiente vão desde a sua formação escolar regular (a escola pertence àquela comunidade religiosa) a ensaios de grupos e orquestras das quais faz parte. Seu pai é um grande empreendedor dessas atividades e tem sido um guardião dos interesses musicais do filho.

[...] na igreja... eu, eu sempre acompanho, assim, os hinos e, também às vezes eu toco com meu pai, com meu irmão e a namorada do meu pai e dá um grupo legal, assim, e, por exemplo, esse sábado, a gente vai fazer uma música com cantor, é, música barroca, assim. Daí é uma boa experiência também porque assim vários estilos diferentes de música... eu, eu aprendo mais um pouco de cada uma... E... (entrevista coletiva, p. 11).

Essas atividades incentivam-no à busca de diversos temas de pesquisa, por exemplo, música barroca. Na verdade, a orquestra da igreja é sinfônica e ensaia regularmente um repertório voltado para a temática religiosa e gêneros eruditos em geral. Não somente o estilo, mas igualmente outros tópicos de interesse são despertados nessa ambiência. Victor se sente motivado a aprender mais sobre aquilo que ele ouve e pratica na igreja.

É, eu:: estou ouvindo/... eu:: ouço bastante música barroca... é:: porque é meu estilo preferido... e:: eu toco... bastante, agora. Estou empolgado em aprender bastante músicas... desse tipo (entrevista piloto, p. 2).

Esse oboé da caccia, é:: eu soube dele porque eu ia tocar uma música do Bach... da Paixão de São Mateus, que usava esse oboé... na verdade. Daí... eu pesquisei, olhei lá na internet... e li um pouco (entrevista individual, p. 2).

O contexto da igreja não é seu único referencial para estudar. Ele também participa de outras atividades igualmente musicais.

Esse ano eu já toquei no Festival de Música... realizado pela Neuza França. Eu toquei a Segunda Valsa do Osvaldo Lacerda... e eu já venho me apresentando em recitais... nesses recitais por um tempo já, há alguns anos... [...] (entrevista piloto, p. 3).



Eu também toco em casamentos, formaturas. Toquei num casamento nesse domingo até (entrevista piloto, p. 2).

### 5.2.2 Família é...

Minha família toda, praticamente, é música. Daí, eu tenho... bastante lugar pra pesquisar isso... pra achar coisas (entrevista individual, p. 6).

Os pais estimulam-no adquirindo livros, cds, dvds, partituras musicais. Nem sempre são aquisições dirigidas exclusivamente ao Victor. Os próprios pais apreciam a leitura e audição desses materiais. O repertório é variado e inclui Beatles e música barroca. Foi a mãe quem comprou um álbum para piano bem grosso dos Beatles e o pai também gosta de navegar na internet. Note-se na fala abaixo que Victor assume, como suas, as opções oferecidas.

[...] **meu estilo** não é exclusivo música clássica, também eu ouço bastante... Beatles. [...] Eu tenho um livro de músicas lá (em casa)... deles. [...] É diversão só, descontraindo (entrevista individual, p. 2, grifo nosso).

Eu falei com meu pai; ele imprimiu...Ele/... ele::... procurou algumas músicas para oboé, alguns concertos e no meio estava esse, o Marcello... e eu fiquei disposto a estudar ele (entrevista piloto, p. 3).

Com relação ao concerto do Marcello<sup>1</sup>, o pai anseia ver o filho tocando-o com uma orquestra de cordas. Para isso, Victor e o pai, que é regente, além de violinista, devem se preparar estudando a peça. Parece um estímulo e tanto, fato evidenciado no diálogo abaixo.

Victor: – É. Ah e::... também o concerto do Marcello... éh:: meu pai quer - se eu continuar estudando, e ele estudar bastante - ele quer fazer com um grupo de cordas.

Entrevistadora: – Então, seu pai também tem planos com você?

Victor: – Está bastante envolvido (entrevista piloto, p. 7).

### 5.2.3 Automotivação

Eu sou meio curioso assim, naturalmente, mas... às vezes assim, eu:: ouço uma coisa que eu gosto... e eu tento procurar isso e experimentar (entrevista individual, p. 3).

---

<sup>1</sup> Concerto para oboé e cordas de Alessandro Marcello.

Victor se declara curioso e apaixonado pelo oboé. Há uma identificação muito grande com o instrumento. Outros instrumentos não o motivam tanto quanto o oboé. A determinação é forte; de quem sabe o que quer.

Paixão pelo oboé foi sempre total assim... (entrevista piloto, p. 6).

Eu já estudei piano, mas... eu saí porque... realmente, não era minha vocação. E também já senti vontade de estudar flauta. Só que deu para perceber que não tinha palhetas (entrevista piloto, p. 6).

A garra de Victor pelo oboé denota sua firmeza, seu poder de decisão com relação às suas escolhas. O diálogo abaixo ilustra essa determinação.

Victor: - Brasília é seco demais. Daí, toda hora a palheta fica secando, fechando... e também tá muito fácil de rachar.

Entrevistadora: – Aí o quê que você faz nessa hora?

Victor: – Tem que deixar... bastante tempo de molho [...]

Entrevistadora: – Isso não te desanima? Não dá vontade de abandonar o oboé?

Victor: – Não... eu não conseguiria. [...]... já senti vontade de estudar flauta. Só que deu pra perceber que não tinha palhetas (entrevista piloto, p. 6).

Victor assume sua paixão pelo instrumento e o pano de fundo de suas vivências musicais envolve esse seu cotidiano – casa, igreja, teatros. Dentro dessa ambiência ele delimita metas a serem alcançadas, pensando longe, alto.

Eu acho que eu ainda não estou avançando muito rápido, do jeito que eu queria... mais rápido (entrevista piloto, p. 7).

Sua curiosidade o faz observar e selecionar tópicos específicos para experimentar e aprender.

O jeito que a pessoa toca. É:: por exemplo, um... um DVD de uma música, que agora eu não lembro. Eles tocavam de um jeito diferente ( ) uma sonoridade diferente. É:: não só os oboístas, a maioria dos instrumentos de sopro assim... eles levantavam mais o instrumento para... ficar mais estri/ estridente o som (entrevista individual, p. 6).

Victor é muito estimulado musicalmente, tanto em casa quanto nos ambientes sociais os quais frequenta. E isso significa que ele é incitado não somente a praticar por praticar, mas também a socializar-se por intermédio da música, a exemplo de sua participação em orquestras, grupos, apresentações em recitais e casamentos.

A automotivação é altamente desenvolvida. Aos quinze anos de idade, ele demonstra que sabe o que quer. Sua atenção e seu poder de decisão o levam também a pontuar novos focos de interesse dentro de sua prática musical. Por vezes, ele especifica tópicos que, então, o levam a pesquisar.

[...] eu quero achar coisas que eu estou procurando já há algum tempo assim... e é:: eu ouço coisas, eu vejo também... e eu quero tentar fazer igual assim... por curiosidade, para:: me aperfeiçoar em alguma coisa... e eu pesquiso... bastante, quando eu... realmente me interesso assim pelo tema (entrevista individual, p. 6).

É:: chaves... é:: posição de chaves assim, algumas notas ou efeitos. Eu::... eu procuro isso, às vezes. Eu tenho um livro que ensina bem isso (entrevista individual, p. 3)

## **5.3 As vitórias de Victor: o processo das aprendizagens**

### **5.3.1 Fazendo sozinho**

Parte de suas aprendizagens decorrem de práticas solitárias, em casa. Durante essas práticas, Victor segue um esquema parecido com o da aula, por exemplo, tocar escalas, métodos e peças determinadas. No entanto, em outros momentos, ele se dedica à exploração de partituras outras que ele acha em casa mesmo ou na internet. Esse momento ele associa à pura diversão.

[...] eu começo com a parte mais dos métodos. Eu começo estudando as escalas... depois eu estudo os arpejos das escalas, e daí os exercícios das escalas. E:: bastante deles. Daí, depois disso, é... eu estudo os concertos que ele (o professor) passou e depois é diversão (entrevista piloto, p. 6).

Eu sigo... esse roteiro mais ou menos também; só que, daí, eu exploro mais um pouco assim... Algumas coisas que eu acho por aqui... aqui em casa... e:: algumas peças na internet, também... que eu dou uma olhada... Daí, eu toco na frente do computador mesmo, porque... eu não tenho dinheiro para comprar (entrevista individual, p. 3).

Dentre as práticas acima mencionadas, Victor também empreende algumas experimentações sonoras; explicando melhor, ele busca obter efeitos sonoros, como por exemplo, sons multifônicos e similares. Para tanto, explora o instrumento assoprando-o sem a palheta, ou ainda, assopra a palheta sem o oboé. Mas não somente descobre sozinho.

Victor possui um livro, inclusive, mencionado por ele várias vezes, que ensina a tirar esses efeitos.

Eu toco sem palheta, assim no oboé, ou só com a palheta. Falam que eu/... quando eu toco sem palheta, falam que eu sou uma orca com dor de barriga (entrevista individual, p. 3).

[...] posição de chaves, assim, algumas notas ou efeitos... eu:... procuro isso, às vezes. Eu tenho um livro que ensina bem isso (entrevista individual, p. 3).

Perguntado sobre a aplicabilidade de suas descobertas, ele respondeu que não as usa sempre, mas gosta de estar sempre experimentando, conhecendo os limites do instrumento e quem sabe, se precisar um dia, saber aplicá-las.

Não... eu nunca cheguei a usar... numa peça assim, mas às vezes, quando o povo assim no ensaio tá sério demais... só de ouvir a palheta, puf! Já olha assim com um sorrisinho meio sarcástico assim. É legal. [...] (entrevista individual, p. 3).

[...] eu sigo assim... pelo que tem na aula, mas, às vezes, eu... tento improvisar um pouco, tipo... eu invento coisas para tocar, para... explorar bem o oboé... o instrumento (entrevista individual, p. 9).

Victor não busca escrever esses efeitos que descobre no oboé.

Uhm::: escrever não, porque... eu nem sei às vezes como eu tiro. Mas... talvez desse pra eu escrever tudo. Ah:: acho que dá (entrevista individual, p. 5).

Então, por isso que, às vezes, eu esqueço umas coisas legais que eu faço. Porque eu... eu não anoto tudo. Só algumas que eu chego a memorizar. E essas aí, eu fico toda hora repetindo (entrevista individual, p. 5).

Mas Victor se aborrece quando percebe que dispensou alguma informação que se faz importante em oportunidades posteriores. Isso, no entanto, lhe serve como um novo estímulo e oportunidade para aprender o que não foi aprendido.

[...] É:: às vezes, eu vejo assim... uma partitura. A pessoa quer usar... éh:: uma técnica assim diferente... e::: que tentaram me ensinar em uma época, mas eu pensei: “Não, não, eu nunca vou usar isso”. E, quando eu vejo lá na partitura, eu penso: “Ah, que saco!” (entrevista individual, p. 7).

Daí, normalmente, eu falo com o professor... ou... e, de vez em quando, eu tento pesquisar também (entrevista individual, p. 7).

### 5.3.2 Internet – cia. limitada!

A palheta... o::: o cara disse que era especializado em fazer. Quando chegou... era pesada pra caramba... e o som era muito estranho, meio anasalado (entrevista piloto, p. 5).

Pois é, Victor não aceita qualquer coisa. Ele denota senso crítico e uma noção fundada do que é bom e o que não é, tanto é que ele descreveu o por que da palheta ser ruim: pesada, som estranho, meio nasalada.

A busca na internet tem suas facilidades e suas limitações. No entanto, foi lá que ele descobriu que existiam mais modelos de raspagem de palheta do que os que ele conhecia. Inicialmente, ele achava que só existiam os modelos alemão e americano. Foi na internet que ele descobriu o modelo francês.

Não deu pra ver muitos detalhes. A única coisa que eu notei, se eu não me engano, é que era um pouco mais reta. Parecia a alemã, eu acho, eu não vi direito, precisaria ver uma, mas... (entrevista piloto, p. 8).

Aproveitei para lhe perguntar sobre seu corte preferido de palheta. Ele me disse que no momento estava usando o modelo americano, mas que, na verdade, ele não se importava muito com o modelo.

Pra mim, sinceramente, tanto faz. Eu... eu toco com qualquer uma assim...que eu já vi (entrevista piloto, p. 8).

Uma coisa puxa a outra. Além de ter conhecido sobre materiais, técnicas e estilos de raspagem de palheta, Victor viu também que existem outros tipos de oboé. A informação do oboé da caccia veio corresponder ao interesse especial despertado por uma determinada oportunidade qual seja, Victor ia tocar uma música de Bach na sua igreja e com a orquestra. O instrumento que a partitura indicava era o oboé da caccia.

É::: eu aprendi bastante sobre palhetas também... é::: muitos materiais e técnicas também. É::: estilo de raspagem... palheta americana, alemã, francesa... Como já falei... e::: eu descobri também... é::: tipos diferentes de oboé. Tipo... o oboé da caccia. Eu descobri coisas assim, mais, também. É::: (entrevista individual, p. 2).

Esse oboé da caccia, é::: eu soube dele porque eu ia tocar uma música do Bach... da Paixão de São Mateus, que usava esse oboé... na verdade. Daí... eu pesquisei; olhei lá na internet... e li um pouco (entrevista individual, p.2).

Falando em peças musicais, bem que Victor gostaria de obter tudo que lhe apetece na internet, mas ele faz o que pode. Se for de graça, Victor já imprime; se não, deixa pra lá.

Então, pelo *site*, éh:: ele... ele cobra por algumas partes... e as outras são... são de graça. Essas, que são de graça, eu imprimo. Mas as... as que::... são/... tem um preço, eu não tenho como comprar (entrevista individual, 8).

### 5.3.3 Nem só de internet vive o homem

Livros, gravações, vídeos, conversas também se agrupam aos recursos de aprendizagens de Victor.

É, **eu tenho um livro** lá que ele tem várias posições diferentes; dá uns efeitos legais (entrevista coletiva, p. 2, grifo nosso).

**Gravações...** pessoas tocando, é:: gravações... **vídeos...** é:: as pessoas fazem... coisas legais () (entrevista individual, p. 5, grifo nosso).

E, normalmente, com as gravações assim, eu... eu mais **vejo assim como a pessoa toca**. É mais a técnica (entrevista individual, p. 6, grifo nosso).

[...] ouço os concertos do Bach que são muitos legais (entrevista piloto, p. 5).

Embora não seja freqüentador assíduo de cursos e festivais de música, Victor já realizou um curso de verão e, ao acaso das oportunidades, também conversa com seus colegas em busca de troca de informações sobre técnica.

[...] É:: eu só fiz curso de verão, por exemplo, uma vez. E eu nunca fui (muito)... pra esses festivais muito assim. É:: eu já tive contato com vários oboístas, já:: conversei (muito)... trocar algumas técnicas assim (entrevista individual, p. 7).

Victor não mantém determinado se vai ou não ser um músico profissional, mas ele não nega essa possibilidade.

No momento está bastante hobby, mas... é muito provável que eu vá para música (entrevista piloto, p. 3).

Victor recolhe de suas buscas peças para tocar. A escolha não é feita ao simples acaso. Ele detém seus próprios critérios de escolha, por exemplo, articulações fraseológicas. Pela sua fala abaixo também se subentende, como um critério seu de escolha, a beleza da peça.

É, porque era divertida. Bastante... bastante articulações assim e **é bonito pra caramba** (entrevista piloto, p. 4, grifo nosso).

## 5. 4 Formal e não-formal: relações

Victor é aluno de professor particular. Suas aprendizagens formais musicais são adquiridas principalmente por meio das aulas particulares de instrumento. Ele não possui outros referenciais formais tais como disciplinas que possam oferecer outras informações de música em geral. Em compensação, como foi visto acima, a sua prática é muito grande, variada e bastante estimulada tanto no meio doméstico quanto no religioso, ressaltando-se aqui, além do aspecto não-formal, também o informal. Victor compreende a aula como um espaço no qual ele recebe conselhos, dicas específicas para a aprendizagem do instrumento.

É... Na aula tem os conselhos. Eu tenho assim as dicas pra fazer aquilo, [...] (entrevista coletiva, p. 11).

Para ele, a presença do professor facilita visualizar determinados tópicos de algum assunto.

[...] tem coisas que eu aprendo mais assim na aula... é:: porque eu vejo... fazer. Por exemplo, eu posso ler sobre... raspagem... como raspar, tudo assim na internet, mas... eu só vejo, assim... na sala de aula, o professor mexendo nas palhetas e tudo (Entrevista individual, p. 2).

Em alguns casos, ele procura resolver por conta própria suas questões.

Às vezes, no meio do estudo... eu fico com uma dúvida. Eu vou lá num, num livro bom que eu tenho lá... que eu não sei o nome agora... ou quando não tem lá, eu vou na internet... que tem várias coisas, várias informações assim... novas também (entrevista coletiva, p. 2).

Por várias vezes, questionei a frequência com a qual ele se dirige ao professor para perguntar. Ele mencionou, em muitos momentos, o seu esquecimento em abordar algumas questões. Observe abaixo.

É que às vezes eu tô preocupado mais com a peça, assim e nem... **eu esqueço de mencionar** (entrevista coletiva, p. 2, grifo nosso).

[...] eu aprendo fora da sala de aula várias coisas, é, posições novas, assim, no oboé; é...algumas notas diferentes, assim, que **eu sempre esqueço de questionar** (na aula) e algumas técnicas também [...] (entrevista coletiva, p. 1, grifo nosso).

Mas já houve oportunidades de explorar em conjunto com o professor algumas práticas.

Éh::: numa... numa aula de oboé bem:: antiga... a gente resolveu explorar os efeitos... e saiu umas coisas assim... legais. A gente queria fazer uma história tudo... eu punha uns efeitos assim de fundo (entrevista individual, p. 4).

Victor traz frequentemente peças de sua escolha para serem trabalhadas em sala com o professor. Segundo ele, suas buscas de partituras estão muito voltadas para essa intenção. Observe o diálogo:

Entrevistadora: Mas, então, você pesquisa outro repertório que não o da aula?

Victor: Éh::... sim, porque... boa parte do::... das peças que eu... que treino na aula... eu (que) levo assim... (ou) porque meu pai descobriu isso ou eu descobri, coisa assim (entrevista individual, p. 3).

Apresenta-se bastante dinâmica, a articulação entre as vivências musicais de Victor. Quer dizer, seus aprendizados ocorrem por entre os contextos todos - formal, não-formal e informal. Com respeito a isso diz Libâneo:

[...] os espaços de convivência social na família, nas escolas, [...] e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeito determináveis. Refletem-se, por exemplo, em conhecimentos, experiências, modos de pensar; na determinação de oportunidades de trabalho ou nas opções sobre modalidades de qualificação profissional, [...] tudo repercutindo no desenvolvimento da personalidade (Libâneo, 2005b: 91).



## 6. Análise e interpretação de dados

Os capítulos anteriores trataram de relatar as motivações, os meios e modos de aprendizagem de três estudantes de instrumento musical. Os relatórios evidenciaram quatro aspectos relevantes para a compreensão das questões de pesquisa levantadas: contexto biográfico, motivadores de busca e aprendizagens, modos de aprendizagens e as relações entre os contextos formais e não-formais. O objetivo do atual capítulo é, então, realizar a síntese das informações obtidas e oferecer uma interpretação à luz das fontes teóricas.

### 6.1 Contexto biográfico

Antes de brincar com seus companheiros, a criança é influenciada pelos pais. [...] Essas circunstâncias exercem, como veremos, uma influência inegável [...] (Piaget, 1994: 24).

Neste tópico foram verificados dados biográficos e contextuais da iniciação musical dos casos estudados com a finalidade de situar biograficamente o personagem estudado. Nessa perspectiva, a influência da família foi realçada por todos, principalmente a figura do pai, que se destacou como o esteio fundamental na iniciação e continuação musical dos sujeitos estudados. Na vida de todos os estudantes aqui observados, o pai aparece como fonte de estímulo constante nos empreendimentos dos filhos.

Os pais de todos eles tocam ou tocaram instrumentos musicais e tiveram uma interferência direta na aprendizagem inicial de seus filhos. O pai de Célio, que tocava violão, lhe ensinou as primeiras notas neste instrumento e quando o filho tinha por volta dos dez anos de idade, matriculou-o em uma academia de música. O pai possuía vários instrumentos em casa – violão, gaita, instrumentos percussivos. Ele pensava que algum destes poderia encantar seu filho. Célio se esforçou para agradar ao pai tocando gaita de boca, já que ele logo havia desistido do violão. O pai jamais imaginou que o filho fosse justamente escolher bateria, que nem tinha em casa, afinal. Mesmo “torcendo o nariz” no começo, percebeu que não ia adiantar nada recusar e findou por ajudar Célio a comprar o instrumento.

[...] meu pai não queria bateria em casa, minha mãe não queria, então foi meio que... depois desse tempo todo estudando, ele viu que... ‘*Pô, não... não tem jeito*’, né? aí:: me ajudou até a comprar a bateria na época (Célio, entrevista individual, p.3).

O pai de Ana Clara toca violão e flauta-doce e ele mesmo ensinou à filha algumas notas neste instrumento. Quando Ana completou nove anos de idade, o pai a matriculou em uma escola de música pública – a Escola de Música de Brasília - EMB. Desde então, ele figura nos corredores da EMB - onde até recentemente estudou Ana Clara (em 2006 ela ingressou na Universidade no curso de oboé) - sempre acompanhando a filha para cima e para baixo. Ele filma as apresentações da filha, fala o tempo todo nela, pergunta aos professores o que ela precisa, compra os acessórios essenciais para os seus instrumentos – oboé e flauta doce, enfim, lhe dá todo o suporte necessário para que a filha não seja privada de nada em seus estudos (observação minha como professora dessa instituição). Quando da compra do oboé de Ana Clara, ele ajudou a procurar e lhe fez uma surpresa: comprou o instrumento sem ela saber. Ela me disse ter ficado bastante emocionada com o gesto. A alegria foi muita naquele fim de ano.

Quando eu era bem pequena, assim, meu pai, ele me ensinava algumas notinhas na flauta doce porque ele também tocava, né? um pouquinho... (Ana Clara, entrevista individual, p.1).

A mãe de Victor é pianista profissional. Ela o colocou numa aula particular de piano quando este ainda tinha seis anos de idade. Victor lembra que a professora tinha o mesmo nome de sua mãe. Após estudar piano por quatro anos, resolveu se dedicar somente ao oboé, instrumento que iniciou aos nove anos. O pai é violinista e regente por *hobby* e está constantemente interagindo com o filho em grupos e orquestras da igreja. O convívio dos dois, o compartilhamento mediado pela música é freqüente. Victor e seu pai são colegas na música. Victor menciona o pai em muitas de suas falas – o pai o ajuda a escolher músicas, lhe sugere partituras, procura-as junto com o filho na internet, faz arranjos para o filho poder tocar na orquestra, se o repertório for difícil, se apresenta com ele em casamentos, compra cds, dvds e livros para casa, disponibilizando-os ou oferecendo-os a Victor. O pai faz planos para ele – prometeu que se Victor estudasse determinado concerto, apresentariam juntos com um grupo de cordas. Victor reconhece que o pai está bastante envolvido.

Victor: – [...] meu pai quer - se eu continuar estudando, e ele estudar bastante - ele quer fazer com um grupo de cordas.

Entrevistadora: – Então, seu pai também tem planos com você?

Victor: – Está bastante envolvido (entrevista piloto, p. 7).

Ressaltam-se outras pesquisas (Corrêa, 2000; Wille, 2003; Araldi, 2004; Lacorte, 2006) que igualmente apontaram o seio familiar como de muita relevância na iniciação e continuação da formação e prática musical.

## 6.2 Saber mais

Esse aspecto busca responder à primeira pergunta da pesquisa que trata dos motivos que impulsionam ou impulsionaram às buscas extraclasse dos participantes da pesquisa. De acordo com os estudantes, a razão para ir atrás de outras informações é a curiosidade, a vontade de saber mais, e a paixão pelo instrumento. Eles explicitaram um gosto particular em procurar novidades. Victor adora navegar na internet (e nos livros). A curiosidade em aprender determinada informação o incita a buscar.

Eu sou meio curioso assim, naturalmente, [...] (Victor, entrevista individual, p. 3)

[...] várias vezes assim éh:: eu quero achar coisas que eu estou procurando já há algum tempo assim... e éh:: eu ouço coisas, eu vejo também... e eu quero tentar fazer igual assim... por curiosidade, [...] (Victor, entrevista individual, p. 5).

Célio se declara um pesquisador nato. Exemplo disso são suas buscas planejadas. Ao buscar, ele procura estabelecer tópicos em função de algum interesse próprio, digamos, aprender a tocar samba rápido. Ele então seleciona algumas “referências” – denominação dada por ele para representar o repertório que ele seleciona para se basear. Depois de coletar várias referências, ele passa a elaborar a sua própria concepção de interpretação.

É:: quando a gente está... quando eu estou estudando... por exemplo, samba rápido, igual... a gente tinha falado no começo... é:: eu vou começar a buscar um material pr’eu ouvir, (que eu tenha) referência... pra poder::... ( ) referência, né? pra você... é:: saber onde é que você está caminhando, né? acho que eu tenho que ouvir bastante. (Célio, entrevista individual, p. 9).

[...] vamos supor, eu quero estudar alguma coisa de... de salsa, né? e:: daí, primeiro eu:: eu vou atrás das referências, como eu te falei. É:: pego... alguns... sons que: que:... me agradam... e, em cima daquilo ali,

eu: eu:... já começo a: a identificar... por exemplo, “*Ah, isso é um... um montuno, isso é uma rumba, isso é um... ah, é uma clave de salsa.*”  
e:: com essas informações, eu pego a metodologia... e: e vou em cima. “*Ah, pôxa, eu quero... eu quero tocar aquele som que eu... que eu achei legal.*” Aí... vou atrás da: da:... da parte escrita... pra poder fazer com que aquilo fique natural e eu possa aplicar (Célio, entrevista individual, p. 10).

Ana Clara também seleciona suas “referências” e é bem detalhista em suas observações. Os detalhes percebidos são por ela testados em estudos posteriores.

[...] observo assim o som... a qualidade do som, né? Como é que ele faz o ligado, como é que ele faz o stacatto... e, depois, eu vou...depois... eu vou tentar fazer parecido na peça... em outra peça... por exemplo, aí eu vou testando. [...] (Ana Clara, entrevista individual, p.2).

Célio e Victor falaram abertamente sobre a paixão que sentem pelo instrumento. Ana Clara detém um interesse particular nas especificidades do instrumento. Embora ela não tenha verbalizado o termo paixão, quem a vê na escola, percebe que na maioria das vezes ela está com seu oboé e todas as suas flautas a tiracolo. Coisa de paixão. E essa paixão eu coloco como pano de fundo para essa curiosidade pelas coisas do instrumento. A fala de Célio talvez possa corroborar a minha afirmação.

[...] a paixão pelo instrumento mesmo e a paixão pela música. [...] eu nunca fiz por obrigação... sempre foi uma coisa assim... eu sempre tive essa vontade de... ter acesso à: à: à coisa nova... a músicas novas, né? Acho que mais por paixão mesmo, por gostar... e por querer ta tocando bem o instrumento... e:: aquilo sempre me motivava. “*Ah, um som novo, então deixa eu escutar.*”, e... eu escutava, às vezes... a música... era um pouco mais difícil aqui ou ali, eu tinha que... “*Pó, isso aqui é difícil. Deixa eu... estudar isso aqui pra poder tocar*” (Célio, entrevista individual, p. 4).

O impulso de saber mais sobre algum objeto de interesse pela simples curiosidade, Piaget (1994) explica como uma característica pertinente à autonomia intelectual. Essa constatação advém de sua observação com relação ao estágio, no qual o interesse dominante do indivíduo é o de brincar com a regra<sup>1</sup>. Nesse sentido, pude observar Célio e Victor verbalizando sobre o interesse na brincadeira com seus instrumentos. Observe as falas.

---

<sup>1</sup> Quarta fase – aos onze, doze anos: codificação e interiorização das regras. A criança está tão familiarizada com as regras que sente prazer em construir ou reconstruí-las pelo próprio interesse. Essa é a fase que imediatamente antecede a da autonomia.

[...] fico fazendo isso só por **diversão** mesmo. Descobrir... as... os limites do assim, do instrumento (Victor, entrevista individual, p.4, grifo nosso).

[...] eu estudo os concertos que ele me passou e depois é **diversão** (Victor, entrevista piloto, p.6, grifo nosso).

É, eu toco percussão pra **brincar**, pra mim... (Célio, entrevista individual, p.2, grifo nosso).

Araldi (2004) revela igualmente, em sua pesquisa com DJs, esse aspecto da busca pela curiosidade. E dentro dessa perspectiva, a autora descreve que os DJs observados denominam suas buscas usando o termo “pesquisa”. Do mesmo modo, pude constatar que os sujeitos observados em minha pesquisa recorrem também bastante a esse termo, o que pode ser notado nas falas abaixo.

[...] acho que internet ajudou bastante, essa facilidade hoje de você ter acesso a, a muito é, vou baixando, vou **pesquisando** e outra...é, [...] fico horas, e horas e horas pesquisando, assim, né? (Célio, entrevista coletiva, p.10, grifo nosso).

[...] flauta doce é um instrumento... que eu tenho **pesquisar** até mais do que o oboé porque é um instrumento que num tá muito... presente, né? (Ana Clara, entrevista individual, p.2, grifo nosso).

[...] é só quando a curiosidade aparece assim que... eu vou lá... e **pesquise** tudo... que eu... o que eu quero... dou uma olhada em alguns livros (Victor, entrevista individual, p.3, grifo nosso).

[...] para: me aperfeiçoar em alguma coisa... e eu **pesquise**... bastante, quando eu... realmente me interesse assim pelo tema (Victor, entrevista individual, p.5, grifo nosso).

### 6.2.1 Tocar em grupo: No mercado de trabalho, na igreja, com amigos.

O interesse em tocar em grupo – seja em shows, celebrações religiosas, casamentos – foi revelado pelos três estudantes como um grande impulsionador para suas buscas extras. Eles explicam que para acompanhar o nível dos colegas ou do repertório é necessário estar se aprimorando constantemente.

O mercado de trabalho foi indicado como um dos mais exigentes de aprimoramentos e para tanto, se torna imprescindível a aprendizagem de tópicos específicos, nem sempre fornecidos pelos ensinamentos formais. A esse respeito, observei que as aulas de instrumento não necessariamente resolvem os problemas

musicais cotidianos dos alunos, como aqueles que podem surgir em outras ocasiões como, por exemplo, quando se toca em grupo, ou na igreja ou mesmo no mercado de trabalho.

Então, eu acho que... o mais importante é você:: tá indo em busca. Se você não fez essa busca, você::... você fica meio que... atrás, né? de tudo. Atrás das exigências, eu acho, assim (()) que as pessoas, o mercado tá exigindo, [...] (Ana Clara, entrevista individual, p. 7).

E esses cantores tocavam de tudo, né? porque é *noite*... e eu não tinha muito conhecimento de... por exemplo, ritmo brasileiro, de Jazz... e foi uma coisa que eu tive que correr atrás porque, é:: ele: “Ah, ‘vamo’ tocar música tal”, que era um samba; então eu tocava aquele samba mais quadrado da face da terra e chegava em casa e ficava: “*meu Deus! Eu tenho que aprender a tocar isso.*” E ia correr atrás pra poder... tentar suprir essa necessidade de... de tocar essas coisas que eu num... num... eu num me sentia à vontade tocando, né? Às vezes, até... terminava de tocar e ficava assim: “*Nossa! Tem que melhorar isso. Tem que melhorar.*”. Aí, isso ficava na minha cabeça (Célio, entrevista individual, p.3).

[...] eu ia tocar uma música do Bach... da Paixão de São Mateus, que usava esse oboé... na verdade. Daí... eu pesquisei, olhei lá na internet... e li um pouco (Victor, entrevista individual, p. 2).

Wille (2003) também aponta em sua pesquisa sobre vivências formais, informais e não-formais de três adolescentes a intenção destes de buscarem conhecimentos específicos no intuito de superar dúvidas e questionamentos musicais e, em consequência, melhorar o desempenho em seus grupos musicais. Wille também reconheceu em sua pesquisa que esses adolescentes preferem aprender música em conjunto.

Célio e Ana Clara detêm uma particular preocupação com o próprio desempenho como instrumentistas, pois eles almejam o ingresso e então uma performance sempre atualizada, adequada para o mercado de trabalho.

Eu acho que... por exemplo, numa orquestra; você vai se deparar com orquestras que vão exigir um... um som maior, né? (()) Outras, já não. Você vai ter que ter... exigências do próprio meio que você se encontra ali; você vai fazer parte de um grupo de música de câmara, né? É diferente de tocar numa orquestra. (Ana Clara, entrevista individual, p. 6).

Ia atrás de banda nova, material novo, essas coisas. [...] Eu acho que pela necessidade... [...] de trabalho mesmo, assim... de:... tá melhorando, eu comecei a pesquisar outras coisas (Célio, entrevista individual, p. 4).

Victor declarou que a música ainda é *hobby*, mas que são fortes as chances de uma profissionalização. Tanto Ana Clara quanto Célio revelaram que a aquisição crescente de informações reflete na qualidade da prática musical. Célio deu como exemplo a aprendizagem da leitura e escrita musical. O fato de ele ter aprendido a ler e escrever lhe possibilitou visualizar e escrever trechos musicais difíceis, os quais ele pôde compreender, estudar e tocar.

[...] a teoria que, na época, eu não tinha, né? hoje eu... eu:: consigo... não só escutar, mas eu consigo já, de repente... imaginar o que (ele) está fazendo, (consigo) visualizar, (só escutando), o que... o que a pessoa está fazendo, né? [...]Eu já consigo escrever uma parte ou outra mais difícil, assim, ou eu já consigo, de repente, pegar um material que já está escrito... na Internet, ou... em algum outro lugar pra poder ( ) uma partitura mesmo de bateria... eu vejo o material escrito e já é mais fácil pra poder executar, né? (Célio, entrevista individual, p.5).

Às vezes, a situação se complica quando alguma deficiência técnica compromete o ganha-pão do músico. Célio explica por que.

Se você chegar a tocar com um cantor que... que você não consegue... ou tocar uma música que ele quer, do jeito que ele quer, ou alguma coisa assim, você acaba perdendo um trabalho, uma oportunidade assim (Célio, entrevista individual, p. 8)..

Mas Célio demonstrou, em várias de suas falas, o prazer de compartilhar a música em grupo. Ele, inclusive, formou com seus amigos um grupo de estudo. Eles se reúnem especificamente para estudarem juntos, sem a pretensão de se apresentar. Em seus encontros eles trazem sugestões de repertório e trabalham em conjunto seus interesses.

E::: tem::... esse grupo de estudos, que a gente está sempre tá... tá trabalhando junto, tá se cobrando junto... (Célio, entrevista individual, p. 16).

Geralmente:: a gente separa material... que todo mundo goste... pra poder:: [...] (Célio, entrevista individual, p. 10).

Corrêa (2000), em sua pesquisa sobre jovens violonistas autodidatas, descreve como revelador o aspecto de se aprender com as bandas. O autor discorre que as bandas representavam um espaço significativo para as aprendizagens daqueles jovens e que muitas vezes “serviam de motivação e justificativa para se dedicarem ao estudo do instrumento” (p. 143). Corrêa ainda complementa ressaltando as tipicidades do trabalho em grupo como aprendizagens musicais decorrentes do exemplo do outro, as comparações de performance, a indicação de liderança de alguns, o estabelecimento de

regras de outros. Para Piaget (1994), o controle mútuo, a unificação de regras integra os indivíduos em seus conjuntos nos padrões da cooperação, uma das características da autonomia.

Victor declara que é legal tocar no grupo composto por seu pai, seu irmão e a namorada do seu pai. Também fala que essa prática o faz aprender mais, porque nessa, ele conhece outros estilos de música. Victor toca regularmente em grupo e do jeito em sua fala, demonstra ter muito orgulho disso.

[...] na igreja... eu, eu sempre acompanho, assim, os hinos e, também às vezes eu toco com meu pai, com meu irmão e a namorada do meu pai e dá um grupo legal, assim, e, por exemplo, esse sábado, a gente vai fazer uma música com cantor, é, música barroca, assim. Daí é uma boa experiência também porque assim vários estilos diferentes de música... eu, eu aprendo mais um pouco de cada uma... E... (entrevista coletiva, p. 11).

A pesquisa de Araldi (2004) sobre DJs revelou que “mesmo passando a maior parte do tempo treinando sozinhos, eles [os DJs] destacam a importância de tocar e aprender juntos” (p. 155).

Libâneo (2005a) explica as práticas pelas quais os estudantes aprendem como “a experiência direta com o meio pela atividade” (p. 22). Ou seja, para os estudantes aqui observados, é o meio que vai contribuir com a experiência real, é o mercado de trabalho que define regras a serem seguidas; são as diferenças, as contribuições dos outros colegas, dos grupos é que vão também dirigindo o que se deve aprender para que se possa sobreviver com qualidade, com prazer junto à comunidade na qual se escolhe viver. Nessa conjuntura, Libâneo explana a educação como um processo que atende às necessidades e interesses individuais relacionados ao seu meio.

Ana Clara e Célio acreditam que o impulso para buscar estará sempre presente em suas práticas.

[...] cada dia a gente tá mudando, aprimorando... eu acho que essa busca tem que existir sempre, assim... até mesmo porque as exigências vão mudando, né? então você tem que se adequar ao contexto, não tem como parar aqui, ‘é isso’ e pronto (Ana Clara, entrevista individual, p. 6).

Acho que aprender tudo é impossível, né? É::: [...] já é uma coisa que... que eu faço e acho que vou fazer sempre. Já virou... um... uma coisa... rotineira já, tá pesquisando sempre (Célio, entrevista individual, p. 8).



Piaget (1974) explica que esses interesses ou necessidades de novas aprendizagens correspondem a estruturas específicas (cognitivas e afetivas) já desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento pelo sujeito. Isso quer dizer que o sujeito, enquanto ativo na construção dessas aprendizagens, alimenta novos esquemas de aprendizagens, então fomentadores de novas necessidades e interesses, comportando para tal, estruturas cognitivas e afetivas. Não têm fim, as buscas desses estudantes, porque cada achado suscita novas buscas.

Essas constatações com respeito às necessidades, exigências, visão do mercado de trabalho, estão obviamente relacionadas ao espírito crítico e reflexivo de que se reveste o indivíduo autônomo. A formação de opinião se conduz dentro do paradigma da autonomia, na medida em que o indivíduo se encontra livre da coação de opiniões alheias e desse modo, livre para pensar por si mesmo. Por exemplo, Ana Clara seleciona as informações externas, mesmo aquelas vindas de professores, o que é explicado por Piaget (1994) como insubmissão às imposições externas. Observe em sua fala a seguir o modo como ela se posiciona com relação ao uso de palhetas: para ela não importa o que indica a Escola, ela é explícita em afirmar que não se restringe a nenhum método específico; ela considera suas preferências.

[...], por exemplo, em relação à palheta, eu... eu busco a que... a que deu certo, assim, eu não... não sou restrita a um tipo específico, àquele método, né? [...] se eu quero... ter mais som e aquela palheta num... num tá legal, então eu vou atrás de outra, né? independente da Escola... [...] (Ana Clara, entrevista individual, p. 4).

Em estágios iniciais que precedem a autonomia, Piaget (1994) observou que as crianças têm as regras como condições inalteradas na medida em que são as “realidades intelectuais impostas pelo adulto” (p. 93) – diz-se coação intelectual. Quando a coação é superada pelo indivíduo, as regras passam a ser compartilhadas, cooperativamente ou ainda re-elaboradas pelo indivíduo. Deriva-se daí que as convicções próprias são produto de processos de desenvolvimento e confirmação de autonomia dentro do decurso das aprendizagens.

[...] a criança começa por considerar as regras [...] intangíveis e devendo ser conservadas literalmente. [...] essa atitude resulta da coação exercida pelos mais velhos sobre os menores. [...] É o problema do respeito unilateral ou efeitos da coação adulta (p. 92).

Conforme a fala de Ana – *aquela é a concepção do professor* – ela demonstra perceber e respeitar a convicção do outro; no caso, o professor. Igualmente deduz-se de

sua fala – *you have to go behind other [conceptions]* – que o indivíduo deve ter a sua própria convicção. Deduz-se ainda de seu raciocínio que, justamente pelo fato de todos terem o direito de possuir as próprias concepções, não deve haver coação. Para Ana, o indivíduo, que é professor e instrumentista, deve conhecer essa conjuntura e dar liberdade para seus alunos então buscarem as próprias concepções. Na medida em que ela respeita a si mesma e ao outro, ela denota ter alcançado ao que Piaget explica como respeito mútuo em contraposição ao respeito unilateral, este, fruto de coações.

[...] se você se limita àquilo que... o seu professor está falando, eu acho que você acaba... ficando meio que pra atrás, né? Porque, na verdade... é aquela concepção do seu professor, mas acho que você tem que ir atrás de outras concepções. E acho que o seu professor tem que te dar essa liberdade. Como professor, como instrumentista, ele deve saber [...] (Ana Clara, entrevista individual, p. 7).

## 6.2.2 Modos de aprendizagens

Esse aspecto responde às questões de como os estudantes observados aprendem e quais os meios escolhidos para a solução de suas questões musicais. É importante frisar que os modos e os meios são desenvolvidos espontaneamente, são resultados da vontade de saber mais.

Conforme foi apresentado no tópico acima, tocar em grupo é um dos grandes motivadores de aprendizagens para os estudantes. No momento em que Célio aceita o desafio quando lhe chamam para tocar um ritmo que ele ainda não domina bem, ele passa a procurar estudar o ritmo. Com o auxílio da internet, de discotecas, ele executa a tarefa que ele próprio a si determinou: ouvir para aprender.

Porque, na música popular... [...]o cantor pede que cê leve um jazz ou uma salsa ou... um baião... então é legal cê estar sempre com tudo isso em cima pra poder... na hora que apertar, você... você tem (Célio, entrevista individual, p. 10).

Então, você chega lá [na FNAC]... já atrás de um determinado... “*Ah, eu quero escutar... uma bossa com vassoura*”. Aí você... vai atrás de: de... Bossa Nova. Fica escutando. Acha algumas coisas... de Bossa Nova com vassoura... quando eu posso, eu já compro de lá mesmo; quando não, eu anoto... né? alguns nomes... chego na Internet, pesquiso... e: e aí... daí, vou baixando músicas, vou escutando... em cima daquilo que eu te falei, já... já é... escutando aquilo ali, já é uma forma de estar estudando (Célio, entrevista individual, p. 13).

Célio combina audição, escrita e leitura dentro de um esquema definido. Ao ouvir, ele já analisa visualizando a levada e a forma escrita. Também dentro dessa

conformação, ele consegue começar os estudos da música mediante a leitura da respectiva partitura.

[...] consigo [...] imaginar o que (ele) tá fazendo, consigo visualizar, só escutando, o que... o que a pessoa tá fazendo, né? [...] Eu já consigo escrever uma parte ou outra mais difícil, assim, ou eu já consigo, de repente, pegar um material que já está escrito... na Internet, ou... em algum outro lugar pra poder ( ) uma partitura mesmo de bateria... eu vejo o material escrito e já é mais fácil pra poder executar, né? (Célio, entrevista individual, p. 5).

É importante ainda destacar que depois que Célio busca e estuda o ritmo, ele finaliza o processo de aprendizagem treinando o ritmo junto ao seu grupo de estudo. Observe o diálogo.

Entrevistadora: – Mas como é que você aplica? [...] tocando junto com a gravação?

Célio: – Tocando... tocando... em play alongs, né? de bateria ou... na maioria das vezes, com banda mesmo; com amigos... ( ) com grupo de estudo, né? (entrevista individual, p. 10).

Ana Clara também gosta de ouvir analisando. Ela ouve bastante cds, inclusive cds não comercializados de colegas que emprestam suas gravações a ela; orquestras, tanto ao vivo quanto gravações, entre outras formações instrumentais.

Às vezes eu tô:.. eu... escuto o instrumentista. Vou lá, treino, mas, depois, eu preciso escutar novamente assim, pra ver até mesmo algumas... algumas diferenças assim, né? Ou então, eu escuto outro instrumentista. Eu sempre tô procurando escutar sempre assim, repetidamente. Eu não [...] fico um tempão, muito tempo assim... sem pesquisar, sem ir atrás, né? (Ana Clara, entrevista individual, p. 5).

[...]Eu tenho muito CDs de música (()) então, principalmente CDs. CDs regraváveis mesmo assim de pessoas, (eu pego sempre emprestado com outras pessoas), né? Até mesmo de outros instrumentos, de violinos, de violoncelo, de orquestra... (Ana Clara, entrevista individual, p. 8).

Ao ouvir, ela repara nas articulações, as experimenta posteriormente, compara gravações.

[...] eu tô estudando uma sonata, e aí eu vou procurar algum... instrumentista, né? tocando o mesmo... [...] Aí, eu pego a partitura, vejo quais os trechos, ele...que...como é que ele tá fazendo, faço as anotações ali mesmo, né? [...] observo assim o som... a qualidade do som, né? Como é que ele faz o ligado, como é que ele faz o stacatto... [...] (Ana Clara, entrevista individual, p. 2).

Victor também compartilha junto com Ana Clara e Célio o hábito de ver e ouvir. Vídeos, gravações, apresentações de instrumentistas. Ele argumenta que o material em casa é farto. Sorte dele. Observe o diálogo e em seguida duas falas complementares.

Entrevistadora: - Onde você ouve? O que você ouve? Que te inspira?

Victor: – Gravações... pessoas tocando éh:: gravações... vídeos... éh:: as pessoas fazem... coisas legais ( ) (Victor, entrevista individual, p.5)

E, normalmente, com as gravações assim, eu... eu mais vejo assim como a pessoa toca. É mais técnica (Victor, entrevista individual, p.6).

Minha família toda, praticamente, é música. Daí, eu tenho... bastante lugar para pesquisar isso... para achar coisa... (Victor, entrevista individual, p. 6).

Lacorte (2006), em seu trabalho sobre músicos populares, relatou esse tipo de escuta analítica que Célio e Ana Clara fazem. Para tal, a autora apropriou-se da conceituação de Green (2001)<sup>2</sup>, a qual estabelece três formas de se escutar: a) escuta intencional – finalidade da aprendizagem; b) escuta atenta – mesmo nível de detalhamento da escuta intencional, mas sem o objetivo específico de aprender algo e finalmente, c) escuta distraída – que almeja o prazer, o lazer. Foi Célio quem, em uma de suas falas, ressaltou que não é sempre que ele fica analisando o que ouve; por vezes ele só quer relaxar. Do mesmo modo, Victor também ouve para se divertir.

Tem as horas, também, que... que eu vou escutar pra... pra relaxar ou... tem aquelas coisas que eu gosto de escutar sem o... o intuito de estar estudando. Escutar mesmo pra poder... ou se divertir, ou pra dar uma relaxada, porque, senão não dá, né? (também)... aí não dá, né? (Célio, entrevista individual, p. 14).

Eu... eu, normalmente, vou para ouvir mesmo [nas apresentações], me divertir um pouco, mas, às vezes, eu tiro alguma coisa boa assim...[da técnica] [...] (Victor, entrevista individual, p. 7).

Esse investimento dos três estudantes em ouvir vasto repertório contribui naturalmente para que eles tenham conteúdo suficiente para também selecionar repertórios para tocar. Victor é um dos aficionados em descobrir peças musicais para tocar. Aliás, ele mesmo é um dos grandes fornecedores de material para suas aulas de oboé.

---

<sup>2</sup> GREEN, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education*. London: London University, Institut of education, Ashgate Publishing Limited.

[...] boa parte do:... das peças que eu... que eu treino na aula... eu levo assim... ( ) meu pai descobriu isso, ou eu descobri, coisa assim (Victor, entrevista individual, p. 3).

A internet tem sido outra grande referência para os estudantes pesquisados. Lá, Victor consegue partituras, palhetas, informações, acessórios para o oboé; Célio baixa gravações de músicas e também partituras. Só Ana que diz não ter acesso fácil à internet: “[...] eu não tenho um acesso muito fácil à internet, né?” (entrevista individual, p. 8).

Segundo Wille (2003), esses recursos potencializam o aprendizado. Os sujeitos de sua pesquisa, jovens adolescentes, utilizam, igualmente a essa pesquisa, recursos independentes da escola, como, por exemplo, revistas de música, cds, computador e internet.

Gohn, D. (2003), em sua pesquisa, verificou os meios tecnológicos utilizados em auto-aprendizagens. O autor ressaltou a presença e a importância do vídeo, qual tem facilitado muitas aprendizagens devido à visualização de gestos dos instrumentistas. Para Libâneo (2005a), aprendizagens mediadas por meio tecnológico – televisão, rádio, internet – são de ordem intencional. Ainda segundo o autor, é acentuado o poder pedagógico desses “agentes educativos” (p. 27), pois, explica ele, mediante os meios tecnológicos, são transmitidos, de forma explícita ou implícita, saberes, práticas e modos de ação.

Para Gohn, D. (2003) a auto-aprendizagem musical condiz a uma perspectiva de produção e não apenas a um ato mecânico de absorção de informações. A tecnologia reforça a autonomia na aprendizagem, na medida em que o estudante percebe que ele pode lidar sozinho, ou melhor, autonomamente com determinado assunto, mesmo que ele esteja vinculado à escola ou professor.

Atualmente, o impacto dos processos informais e não-formais está cada vez mais determinante sobre os processos formais. O aparato informacional convence, de maneira crescente, os educadores pelo seu poder educativo. Daí a necessidade de dar significados legítimos ao que acontece fora da formalidade (Libâneo, 2005b).

No passado, os saberes escolares reinavam soberanos; hoje em dia, a tecnologia tem se instalado de modo relevante, significativo para os escolarizados e mediante suas “estratégias comunicativas atraentes e eficientes, transforma as visões do mundo” (Sacristán, 2005, p.208).

As iniciativas praticadas pelos alunos de modo espontâneo perfilam como “parte da própria experiência humana” (Libâneo, 2005a: 22). O aluno como sujeito do seu conhecimento é aquele que se autoeduca, é o que se posiciona frente a sua realidade interferindo nesta mediante suas experimentações, suas buscas, mediante a escolha de recursos mediadores.

O posicionamento crítico, peculiar aos indivíduos autônomos, filtra o que vem de fora, deixando passar somente o que é de seu consentimento. Além disso, essa mesma postura crítica constrói um controle de qualidade das coisas apreendidas. Daí decorre o estabelecimento de critérios de auto-avaliação. Célio denota, em várias de suas falas, a sua preocupação em controlar a qualidade de sua produção. Inclusive, ele complementa que só quando tudo está dentro de seu padrão de qualidade é que ele busca outra peça para estudar.

[...] eu ia tentando aplicar... até:: na hora que eu achasse que... já estava **limpo o som**, e tal, ( ) uma coisa assim... ( ) (que eu **não estivesse errando muito**)... na hora que o **som** começasse a ficar **mais nítido e tal...** “Ah, já consegui fazer. Vou atrás de outras coisas ( ).” Eu sempre gostei muito desse... dessa coisa de... fazer ( ) certinho e tal... (sempre gostei) (Célio, entrevista individual, p. 5, grifo nosso).

Ana Clara considera como avaliadora de sua produção tanto sua própria opinião quanto a de outros. Observe as falas.

[...] se você fez aquilo e:: você se identificou, você viu que teve um resultado, né? resultado ali na execução, eu acho que...(Ana Clara, entrevista individual, p. 6).

[...] Eu acho que, sempre o que as pessoas tão falando, você vai... vai... escutando assim, vai tentando melhorar com base, também, no que as pessoas dizem. [...](Ana Clara, entrevista individual, p. 6).

Um ponto alto nas buscas de Victor é a experimentação. Ele gosta de buscar novas possibilidades sonoras no instrumento, por exemplo, sons multifônicos; improvisado com efeitos. Ele fala o tempo todo em um livro, no qual ele se inspira para realizar os efeitos. Esse livro ensina posições tipo padrão e alternativas do oboé, além de efeitos sonoros realizáveis no oboé.

[...] posição de chaves assim, algumas notas ou efeitos. Eu::... eu procuro isso, às vezes. Eu tenho um livro que ensina bem isso. (Victor, entrevista individual, p. 3).

[...] Eu toco sem palheta, assim no oboé, ou só com a palheta. Falam que eu/... quando eu toco sem palheta, falam que eu sou uma orca com dor de barriga (Victor, entrevista individual, p. 3).

[...] às vezes, eu... tento improvisar um pouco, tipo... eu invento coisas pra tocar, pra... explorar bem o oboé... o instrumento (Victor, entrevista individual, p. 4).

Como prova do senso de organização pessoal, destaca-se a reunião do material pesquisado em um pequeno acervo. Célio e Ana Clara selecionam o material que possa vir a ser utilizado em suas futuras consultas.

Então eu tenho... no armário tem, tipo... um:: uma pasta... principalmente no que diz respeito à palheta assim, a medidas, à raspagem da palheta... então, eu tenho assim alguns... alguns... algumas anotações guardadas (Ana Clara, entrevista individual, p. 7).

Eu tenho um::... um acervozinho de:: de material que eu pesquiso, que eu gosto, geralmente eu guardo em CD e::... fica guardado lá em casa. Aí, quando eu preciso, está lá. As coisas que eu mais gosto ficam guardadas lá (Célio, entrevista individual, p. 15).

Segundo Libâneo (2005b) a auto-educação relaciona o sujeito a todas as dimensões: intelectuais, sociais, afetivas, físicas, estéticas e éticas. Nessa perspectiva, é possível interpretar que os três estudantes dessa pesquisa procuram em suas buscas atingir as dimensões mencionadas, na medida em que se preocupam com suas próprias ambições intelectuais, suas interações sociais, suas condições físicas, suas concepções estéticas e seus sentimentos éticos.

A formação profissional do músico deve subentender a formação de um profissional autônomo, capaz de transitar, com maior ou menor destreza, dentro de sua especialidade, nos diversos contextos e situações características de sua profissão [...] (Requião, 2001:108).

### **6.2.3 Relações entre os contextos formais e não-formais**

Os dados, ora apresentados, respondem às questões de como os alunos estudados articulam e administram seus novos conhecimentos entre a sala de aula e o 'lá fora'. A análise das formas de interação destacou novamente uma condição fundamental à perspectiva do aluno autônomo, qual seja as convicções próprias. Eu observei que os três estudantes transitam cá e lá (formal e não-formal) conforme as suas visões da escola e de si mesmos.

Uma evidência muito forte apontada pelos três estudantes foi a da imagem da escola como o lugar que oferece informações técnicas e teóricas em contraposição com o 'lá fora' – o lugar onde se realiza a prática, a vivência. Diante disso é que eles assumem posições bem definidas com relação a um e a outro espaço.

Na escola, geralmente a gente tá... tá lá dentro pra poder... pra pegar a **técnica, a teoria**... mas eu acho que a prática... (Célio, entrevista coletiva, p. 7, grifo nosso).

É... Na aula tem os **conselhos**. Eu tenho assim as **dicas** pra fazer aquilo, [...] (Victor, entrevista coletiva, p. 11, grifo nosso).

Victor pratica na aula escalas, arpejos, e o repertório. Fora da aula, ele faz experimentações quando está sozinho estudando e também frequenta os grupos de música aos quais pertence: a orquestra da igreja, os pequenos grupos de câmara com seu pai.

[na aula de oboé] normalmente é::... eu estudo uma escala e (a relativa) menor. Daí, eu faço o... arpejo dessa escala... e o arpejo da relativa menor, também. Eu faço um ex/... aí, eu faço um exercício com essas duas escalas... depois eu treino uma... uma... parte duma peça que eu... estou treinando já há algum tempo (Victor, entrevista individual, p. 3)

[fora da aula] Eu sigo... esse roteiro mais ou menos também; só que, daí, eu exploro mais um pouco assim... algumas coisas que eu acho por aqui... aqui em casa... e:: algumas peças na internet, também... que eu dou uma olhada... [...] (Victor, entrevista individual, p. 3)

[...] tem, é, recitais fora, assim. Eu... é.. Eu toco músicas, assim, mas estilos diferentes. Daí o que me dá mais base em outros tipos, outros estilos [...] (Victor coletiva, p. 11).

Apesar dos três estudantes terem indicado a escola como uma fonte que delimita as informações à técnica e à teoria, não percebi nas falas de Célio e de Victor uma visão denegrida da escola. Pareceu-me que para Victor não há conflito algum em frequentar uma escola (professor, no caso) - que só cuida da técnica e da teoria e de algum repertório tradicional – e resolver suas outras questões musicais fora do espaço escolar. Victor consegue aprender tópicos de seu interesse mediante outros recursos: internet, colegas, livros, e tal. Talvez devido a isso ele não responsabilize a escola por não fornecer outros tópicos de seu interesse, além da técnica, da teoria e do repertório tradicional. Ele dispõe em sua casa de muito material de consulta – cds, dvds, partituras e os utiliza na “otimização do seu aprendizado” (Wille, 2003: 120). Para Victor e Célio, o professor agiliza a aprendizagem. Observe suas falas:

[...] tem coisas que eu aprendo mais assim na aula... éh:: porque eu vejo... fazer. Por exemplo, eu posso ler sobre... raspagem... como raspar, tudo assim na internet, mas... eu só vejo assim... na sala de aula, o professor mexendo nas palhetas e tudo (Victor, entrevista individual, p. 2).



Bem, dentro da aula, o que me facilitou muito, por exemplo, é:: era chegar no professor e falar “Pôxa, *eu tô tendo dificuldade pra tocar... samba... rápido.*” Aí, ele sentar comigo e falar: “*Não, vamo’ fazer alguma coisa pra você... pra a gente estudar samba rápido.*” Então, já ia direto naquele problema que eu tinha... e: e:... e a resposta era muito mais rápida, né? De repente... eu tava tendo dificuldade pra estudar... um... um baião... “*Ah, eu preciso tocar um baião e não ( ) não tenho tanta... não tô tendo facilidade.*”; “*Ah, então vamo’ estudar baião.*” [...] (Célio, entrevista individual, p. 6).

Célio e Ana Clara possuem a opinião de que a escola é a fonte principal, embora não seja a única; e apesar do seu alto nível em oferecer conhecimentos nem sempre alcança o aluno que deve, então, se lançar na busca de outras alternativas de aprendizagem. Lá fora, existem outras formas de aprender, outras fontes de conhecimentos, caso da internet, ou da prática com outros colegas, dos festivais, das apresentações musicais, das gravações.

A gente tem a escola como é:: principal fonte, vamos dizer assim... mas, nem sempre a gente está só lá dentro, né? A gente... tem várias outras formas de ta pesquisando, outras fontes fora da escola, pra tá pesquisando, pra tá ... aplicando o que a gente vê lá/ lá na escola e, dessa forma... você acaba descobrindo novas... novas... formas de: de: de estudar, né? [...] (Célio, entrevista individual, p. 15).

[...] acho que a escola é, é, sempre vai ser a, a primeira fonte pra gente tá buscando esse tipo de informação (palavra ininteligível). Pintou uma dúvida, a gente tá lá dentro e, e com os melhores profissionais que tem aqui em Brasília que estão todos lá. Então acho que a fonte é lá, né? [...] Se a gente buscar lá e não conseguir uma alternativa de lá de dentro, aí, de repente,... a gente pode continuar pesquisando de outras formas (Célio, entrevista coletiva, p. 12).

Célio estabeleceu diferenças entre a escola – enquanto disciplinas e atividades – e o professor. Sobre a escola ele criticou que esta não conseguia promover com sucesso as práticas de conjunto necessárias para a formação do aluno, tendo em vista o tempo curto para uma atividade que exigiria mais tempo para o entrosamento. Mas sobre a relação com o seu professor ele descreveu como dialética, interativa, de respeito mútuo e colaboração.

Pois é, assim, tem... tem essa coisa de banda na escola. Mas, de repente, são quinze minutos pra poder o piano pegar a parte dele, mais uns quinze minutos pra... o violão se entrosar ali e tal e... E você acaba, de repente, em uma hora de aula, fazendo... vinte minutos de prática, né? E não é uma coisa assim que... Lógico que dá pra se aprender, mas... Eu acho que... a necessidade de você ta praticando o que você vê na aula é muito maior... (Célio, entrevista individual, p. 8).

[...] muito do que eu... aprendi lá... foram... meu professor me deu a liberdade de: de: de trazer de fora ... Sempre tinha um momento, também, que... ele... eu chegava na aula e ele já tinha alguma coisa pronta pra me passar... mas ele sempre me deu essa liberdade de... de:: de trazer dúvidas de fora... pra/ pra dentro da aula e a gente, de repente, passar a aula discutindo sobre aquilo, né? ou aprendendo sobre aquilo. Então é: é:... é uma oportunidade que eu tive... de ta... fazendo esse intercâmbio, não só de... pegar as coisas que eu fazia na aula e aplicá/ aplicar fora, como pegar as coisas de fora e trazer pra lá, pra a gente abordar (Célio, entrevista individual, p. 15).

Célio acredita que o professor deve sair da sala de aula em busca do aluno, para compreendê-lo nas dimensões extra-escolares, pois na escola não há prática real; na escola, o aluno é aluno; lá fora, o aluno é artista, é profissional. Aqui, mais uma vez fica evidente o respeito e a imagem preservada de que a escola, na figura do professor, é uma referência boa, importante para ele. Parece-me mais claro ainda que não há cobrança dessa escola – fonte principal – contudo limitada em suas atividades. Célio aponta o professor como elo para essa realidade que a escola não pode fornecer. Eu reflito: será que a escola deveria mesmo ou poderia fornecer uma realidade que não a dela própria?

[...] sempre faço convite pra [o professor] me ver tocar, porque eu acho que é, acho que é a melhor forma dele tá podendo me ver fazendo o que ele quer que eu faça, né? Que é, que é praticar, não ali na escola. Porque ali na escola é um local onde a gente, lógico, vai aprender, ele vai me passar algumas coisas e tal, mas no, no meu instrumento, eu não posso, eu não vivo de tocar bateria sozinho. [...] eu acho bem interessante ele poder tá sempre olhando ou que eu possa levar o material pra ele ver, pra ele ta dando uma sugestão ou “Ah, pôxa, podia fazer isso aqui!” ou “Aqui cê pode aplicar de tal forma” ou me dar algumas outras sugestões, né? (Célio, entrevista coletiva, p. 7).

Falando nesse professor – elo entre a escola e a realidade além de seus muros – vem Ana Clara dizendo que professores inflexíveis em seus pontos de vista dificultam a interação, pois provocam o receio de se compartilhar idéias. Eu percebo que Ana continua respeitando essa condição do outro querendo ter um perfil mais definido, no sentido de pertencer a uma determinada Escola. A queixa de Ana Clara se deve à inflexibilidade desses oboístas definidos de aceitarem o outro, o aluno no caso. Ela suspira: quão bom seria se o professor aceitasse as buscas, as diferenças de seus alunos.

[...]Eu não vi hoje em d ( ), eu não vi, assim, oboístas tão flexíveis quanto a Escolas, assim, de aceitarem uma coisa da, da Escola alemã e também da americana, né? Então às vezes isso impossibilita; às vezes cê fica meio receoso, assim, de compartilhar certas coisas, porque cê tem a impressão de que ele não, não acha a mesma coisa, não recebe bem. [...] a partir do momento que ele aceita isso, de você, de você tá buscando outras coisas, acho que é uma relação muito mais satisfatória, né? acho que é muito mais, é, estimulante também. [...]  
(entrevista coletiva, p. 8)

Para Ana, a tarefa da escola, na figura do professor, é contribuir e jamais obstaculizar o exercício de liberdade e o interesse por outras coisas que a escola não pode dar. Ela ressalta, em sua segunda fala, a baixa ocorrência de diálogo com relação a essas outras coisas que o aluno busca. O silêncio em seu discurso fala bem alto sobre essa falta de diálogo.

[...] claro que tem professores que seguem Escolas, mas acho que o professor não deve limitar o aluno a uma coisa específica, né? Ou a uma Escola específica. Ele, ele, ele, ele vai ajudar naquilo que ele puder na Escola que ele tá especializado. Se você quiser buscar outras, você tem que ir atrás. (entrevista coletiva, p. 9).

[...] eu num, num dô, num faço muitos comentários assim, não. Às vezes o professor mesmo, ele pergunta, “ah, como é que tá a ponta?”, Assim... aí eu falo, né? Mas (silêncio) geralmente não tem muito diálogo assim pra saber (entrevista coletiva, p. 7).

Ana, tal e qual Célio e Victor, entende a escola como fornecedora da técnica e, do mesmo modo que eles, ela explicita que é fora que se aprende a interpretar, a ser musical, pois é fora que se encontram as pessoas com as quais se compartilha a prática musical. No entanto, Ana e Célio não negam que a escola dá o que pode no sentido musical, mas é pouco em relação mundo lá fora. Isso se pode observar nas falas grifadas.

É, técnica... é uma coisa que você, com certeza, aprende em uma aula, né? Mas acho que a questão de interpretação... interpretação... é sempre fora. Até mesmo porque você tem que estar escutando, né? dentro e fora da aula. Não só fora, mas como dentro também. Mas... você, pelo... justamente pelo fato de você estar escutando, de você ir pra uma orquestra, de você... ter contato com outros... outros grupos, outros meios... eu acho que a **questão da interpretação, da musicalidade, assim, é mais fora... da aula, do que... não aula. Na aula, com certeza sim, mas a técnica, principalmente... é mais restrita à aula** (entrevista individual, p. 9, grifo nosso).

[...] vinte minutos de prática [de banda], né? [...] **Lógico que dá pra se aprender, mas... Eu acho que... a necessidade de você tá praticando o que você vê na aula é muito maior...** (Célio, entrevista individual, p. 8, grifo nosso).

O 'lá fora' está relacionado à realidade do mercado de trabalho, da prática das atividades musicais, das pessoas com as quais se vai compartilhar as atividades musicais. É por isso que lá correm outros saberes; quais interessam ao aluno artista, aluno instrumentista, aluno profissional. Célio descreve a adaptabilidade, a esperteza com a qual se deve atuar fora do âmbito escolar, a importância do outro com quem se compartilha a prática.

[...] fora da escola... Tem muito... E::: a necessidade de você se adaptar muito rápido a:: por exemplo... uma pessoa chega pra você e fala "*Ah vamo'... vamo' tocar amanhã à noite no show tal... e tal repertório.*", e você ter que... né? de uma forma muito rápida, pegar aquilo ali e (ficar tranquilo) pra tocar... é:: essa coisa também de... de você... saber... acompanhar todo mundo... né? da: da prática de você chegar e poder... ter tranquilidade pra poder... ap/ aplicar tudo que você tem na escola, né? (Célio, entrevista individual, p. 7).

[...] cada um tem uma forma que... um gosta de tocar mais assim, o outro gosta de tocar mais... e essa sensibilidade pra poder... ta acompanhando e tentando fazer com que... você satisfaça as necessidades do músico que cê vai acompanhar, né? Isso é uma... é uma coisa que na escola... a gente não aprende muito porque::... a gente não tem muito essa coisa de... de praticar com banda... até tem, mas não... não muito como, de repente, se exige na noite, né? (Célio, entrevista individual, p. 7).

Os alunos que sabem a escola como fonte de informações técnicas, se nutrem do que ela oferece; aproveitam lá seus conteúdos, segundo eles, de alto nível, e os aplicam em suas vivências práticas ou em suas re-elaborações intelectuais, conceituais. Sacristán (2005) aponta que o sujeito aluno mudou em relação a uma escola que não mudou. Dentro dos ambientes educativos, circulam regras obviamente, mas é que no âmbito escolar tem prevalecido um monopólio de regras ditadas convencionalmente pelo corpo docente. O aluno autônomo adota as regras, mas tem consciência de seus próprios interesses e possibilidades. Esse mesmo aluno, buscando atender seus próprios interesses, então latentes, dispõe-se a organizar as tarefas, elaborar seus projetos, mas sem deixar, no entanto, de desejar uma escola mais amiga. A fala de Ana Clara ilustra esse desejo de escola amiga, mais chegada.

[...] a partir do momento que ele [o professor] aceita isso, de você, de você ta buscando outras coisas, acho que é uma relação muito mais satisfatória, né? acho que é muito mais, é, estimulante também.[...] (Ana Clara, entrevista coletiva, p. 8).

Sacristán (2005) pergunta qual a imagem que o aluno tem de si mesmo e que identidade ele assume e como assume. Eu coloco que, segundo os resultados desta

pesquisa, o aluno se reconhece no que faz, em suas escolhas. Os professores, de um modo geral, é que não o sabem. Eu digo professores de um modo geral, porque no caso de Célio, o respectivo professor, enquanto sujeito educacional, também se mostrou cooperativo ao seu aluno. Diante de uma relação de respeito e amizade, eles puderam construir uma verdadeira aliança que vem a refletir na imagem que Célio mantém do seu professor e da sua escola.

Sacristán (2005) coloca que a imagem que se tem mais comumente do aluno originou-se do sentido da palavra *Alumnus*, que advinda do latim *alere*, significa alimentar. Ao aluno, portanto, corresponderia o papel de “alimentado, nutrido” em contraposição ao seu alimentador, benfeitor – o professor. Quanto a isso, concluo com Sacristán:

Os ‘alimentos’ que acreditamos serem os mais nutritivos [para os alunos] são distinguidos formalmente por nós como finalidades da educação, conteúdo dos currículos, dos planos de trabalho e dos modelos de comportamento que exigimos deles para “estarem na mesa”. As ‘boas maneiras’ que construímos podem nos tornar tão obcecados a ponto de nossa fixação por elas poder nos fazer esquecer que o importante é se alimentar (Sacristán, 2005: 136).

## Conclusão

Esta pesquisa versou sobre processos de aprendizagens musicais de três estudantes que aconteciam paralelamente às suas aulas de instrumento. O objetivo da pesquisa foi averiguar esses processos, tais como percurso, recursos, contextos e estratégias utilizadas pelos mesmos em suas pesquisas extraclasse.

A metodologia utilizada de estudo de casos múltiplos permitiu conhecer, mediante a técnica de entrevistas semi-estruturadas, a trajetória de aprendizagem autônoma de Célio, Ana Clara e Victor. Ao rever os principais conceitos e as leituras realizadas nessa pesquisa, inferi que, como numa via de mão única, a comunicação entre a escola e as vivências dos alunos têm se mostrado potencialmente unilateral, no sentido em que a mobilização dentro dos contextos, como um todo, tem sido gerenciada principalmente pelos alunos, que no exercício de sua autonomia, buscam se auto-estimular e se auto-educar ajustando-se aos vários espaços de atuação, inclusive à própria escola.

Reparei em como a autonomia de aprendizagem – tanto formal quanto não-formal – implica em cooperação entre os agentes do processo. Os alunos, mesmo autônomos, consideram um bem o suporte da escola e são receptivos a um laço mais estreito com a escola. No entanto, a escola tem se mostrado para eles, conforme percebi em suas falas, como um balcão de informações. Igualmente esse distanciamento da escola pode limitar o aproveitamento, o potencial de aprendizagem daqueles alunos que se contentam apenas com o que a escola tem para oferecer.

A escola (Piaget, 2005) é um dos espaços de concretização da autonomia e nela estão compreendidos todos os seus agentes – alunos, professores e gestores. É notório que se um professor se mantém numa postura heterônoma, a comunicação com alunos autônomos se torna tortuosa, distante, falha. No meu entender, não é somente o espaço ou os recursos da escola que devem se atualizar, mas sim as posturas dos docentes é que carecem de ajustes, de adequação para auxiliar nessa comunicação, pois afinal, são eles agentes mediadores de conhecimento e, como tais, necessitam se mobilizar no contexto das vivências, ou seja, dentro e fora da escola. Desse modo, novas relações educacionais devem ser observadas no que diz respeito às providências que se deve tomar frente a alunos autônomos bem como a alunos que necessitam de mais orientação. O que fazer

para estimular novas experiências e o que fazer com as novas experiências trazidas pelos alunos.

Esse aluno que se cria sujeito do conhecimento, que cresce, confirmo ser observável nos alunos que, em seus “escapes intencionais” da escola, se reorganizam, por meios não-formais, em atividades auto-educativas, verdadeiramente dirigidas por e aos seus interesses. Esses que se tornaram autônomos continuam aprendendo de um jeito ou de outro, demarcando uma nova jurisprudência e jurisdição de aprendizagem, contando ou não com a escola à qual são vinculados. Mas seria mais estimulante, conforme apontou Ana Clara, ter o seu professor ao seu lado na hora de aprender.

A escola é o lugar de receber a infância, ajuda-la a crescer e tornar-se adulta, suscitando o desenvolvimento do sujeito capaz de um pensamento autônomo e criativo, à busca da razão crítico-emancipatória (Libâneo, 2005a: 205).

A escola deve ter um papel significativo para todos os alunos, e este deve ser maior do que o de um balcão de informações. As práticas educativas em qualquer âmbito – formal, informal, não-formal – fomentam transformações no indivíduo. Urge interpretar o aluno em suas práticas para reinterpretar as atuais relações entre o sujeito educacional e sua escola. Interpretar é compreender e compreender é possibilitar uma mudança de fato, real, possível, passível de acontecer. Ao se falar em mudança, em foco no aluno, é necessário compreendê-lo em seu universo; é necessário sair da sala de aula, ir junto com ele, confirmar seu crescimento olhando-o em campo, como defende Célio.

Nossas escolas podem ser diferentes do que são? Se não podem ser, é porque chegamos ao final da história da criação humana e ao ponto mais alto possível. Como isso não é verossímil, se vão continuar sendo como são, é porque perdemos a capacidade de imagina-la de outra forma. Às vezes não é preciso nem imaginar para encontrar como mudar. Basta olhar a história ou, simplesmente, olhar ao nosso redor (Sacristán, 2005: 212).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALMEIDA**, Cristiane Maria Galdino (2005). *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS*. Dissertação de mestrado. UFRGS. Instituto de Artes. PPG-Música.

**ANDRÉ**, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber livro editora.

\_\_\_\_\_ (2002). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.

**ARALDI**, Juciane (2004). *Formação e prática de DJs*. Um estudo multicaso em Porto Alegre. Dissertação de mestrado. UFRGS. PPG-MUS.

**ARROYO**, Margarete, **FARIA**, Juliana Rocha; **TEIXEIRA**, Célia (et al) (2000) *Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais*. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical do 20º Festival de Música e Londrina. (p. 79).

**ARROYO**, Margarete (1999). *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes – departamento de música – pós-graduação em música. Mestrado e doutorado

\_\_\_\_\_ (2002). *Educação musical na contemporaneidade*. In: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música na UFG.

\_\_\_\_\_ (2000). *Um olhar antropológico sobre práticas de ensino*. In: Anais da Revista ABEM. Setembro de 2000. Nº 5. P. 13 a 20.

**BARELLI**, Suzana (2005). *A chance (maior) do autodidata*. FOLHA ONLINE – Sinapse – A chance (maior) do autodidata-25-03-2003.htm. Consulta em 29/04/05.

**CARNEIRO**, Maria Cristina Cavalcanti de Albuquerque (2002). *O desenvolvimento da moralidade infantil e a postura do professor na formação da autonomia*. Juiz de Fora: M. C. C. de Albuquerque Carneiro.

**CÓRDOVA**, Rogério de Andrade (2004). *Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis*. Brasília: Plano editora.

**CORRÊA**, Marcos Kröning (2000). *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação de Mestrado, UFRGS.

**CORREIA**, Wilson (2003). *Piaget: que diabo de autonomia é essa?* In: Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 2, p 126-145, jul/dez 2003. In: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/correia.pdf>. Visita em em 15/08/2006.



**DECRETO Nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Legislação de EAD. MEC.**

**FERREIRA**, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

**FREIRE**, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 31ª edição (2005). São Paulo: Paz e Terra.

**GIUSTA**, Agneta da Silva (2003). Educação à distância: contexto histórico e situação atual. In: **GIUSTA**, Agneta da Silva; **FRANCO**, Iara Melo (organizadoras) (2003). *Educação à Distância – uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: Editora PUC Minas Virtual, (248p).

**GIUSTA**, Agneta da Silva (2003). Concepções do processo ensino/aprendizagem (2003). In: **GIUSTA**, Agneta da Silva; **FRANCO**, Iara Melo (organizadoras) (2003). *Educação à Distância – uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: Editora PUC Minas Virtual, (248p).

**GOLDENBERG**, Mirian (2003). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Record.

**GOHN**, Maria da Glória (2005). *Educação não-formal e cultura política – impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

**GOHN**, Daniel Marcondes (2003). *Auto-aprendizagem Musical – alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablumme Editora.

**GOMES**, Romeu (2003). *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: **MINAYO**, Maria Cecília de Souza (org) (2003). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.

**GROSSI**, Cristina (coord) (2001). Grupo de trabalho: educação informal. Anais do X encontro da ABEM. Uberlândia: ABEM.

**HOUAISS**, Antônio e **VILLAR**, Mauro de Salles (2001). *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

\_\_\_\_\_(2003). *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

**Jornal da Comunidade/Brasília**. In: ABA (Associação Brasileira de Advogados) – A sua Base em Brasília.htm. *Estudar sozinho pode ser a raiz do sucesso*. Consulta realizada em 29/04/05.

**JC OnLine** – Editoria Informática (2001). *Superficialidade: o perigo de quem aprende só*. Aprendizado III. Consulta em 20/01/05 in [http://2.uol.com.br/JC/2001/0311/3110\\_3.htm](http://2.uol.com.br/JC/2001/0311/3110_3.htm)

**LACORTE**, Simone (2006). *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Brasília.

**LIBÂNEO**, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez ( p 17,18)

\_\_\_\_\_ (2005a). *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez. (p.86 –92).

\_\_\_\_\_ (2005b). *Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20ª edição. Coleção Educar. São Paulo: Editora Loyola.

**LIMA**, Maria Helena de (2002). *Educação musical/ educação popular: projeto musical e cidadania, uma proposta de movimento*. Dissertação de mestrado. UFRGS, Faculdade de Educação. PPG em Educação. Porto Alegre.

**LOPES**, Maria Cristina Lima Paniago; **NEWMAN**, Bárbara Ann e **SALVAGO**, Blanca Martin (2003). *Autonomia em contextos educacionais diferenciados: presencial e virtual*. In: [www.uintau.br/prppg/publica/humanas/download/autonomiacontexto-n1-2003.pdf](http://www.uintau.br/prppg/publica/humanas/download/autonomiacontexto-n1-2003.pdf). Visitado em 13/10/06.

**LUCKESI**, Cipriano Carlos (1992). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.

**MARTINS**, Ângela Maria (2006). *Autonomia e educação: a trajetória de um conceito*. In: [www.scielo.br/pdf/cp/c115/a09n115.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/c115/a09n115.pdf). Visitado em 13/10/2006.

**MARTINS**, Raimundo (1985). *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música/ Coordenadoria de Educação Musical.

**MINAYO**, Maria Cecília de Souza; **DESLANDES**, Suely Ferreira; **NETO**, Otávio Cruz e **GOMES**, Romeu (2003). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

**MOREIRA**, Marco Antônio (1999). *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

**MOROZ**, Melania e **GIANFALDONI**, Mônica Helena T. A. (2002). *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora.

**MOURA**, Rui (1998). *Autodireção na aprendizagem: linearidade ou caminho imprevisível*. In: A natureza do processo de autodireção na aprendizagem.htm. Consultado em 05.12.2005.

\_\_\_\_\_ (1997). *Considerações Finais (texto integral)*. In: Conclusões da tese de mestrado.htm. Consultado em 05.12.2005

**NATALI**, Adriana (editora) (2005). *Organizando os grooves*. Revista Cover Baixo. São Paulo. p. 22/27, 18 de novembro de 2005. Entrevista a oito contrabaixistas: Chico Gomes, Adriano Giffoni, Itamar Colaço, Cláudio Machado, Fábio Zaganin, Fernando Savaglia, Ivan Barasnevivius e Paulo Soza.

**NAVARRO**, Sergio Valdívia (2005). *Autonomia*. In: <http://www.uv.mx/portalcadi/svaldivia/UniVerso025.pdf> - versão em htm. Consulta em 05.12.2005

**OLIVEIRA**, Alda (2000). *Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar*. Conferência de abertura. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical do 20º Festival de Música e Londrina. (p.15).

**OLIVEIRA**, Marta Kohl de (2005). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

**PIAGET**, Jean (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Tradução: equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

\_\_\_\_\_ (1994). *O juízo moral na criança*. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus.

\_\_\_\_\_ (2005). *Para onde vai a educação?* Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.

**PIAGET**, J. E **HELLER**, J. (1968) *La autonomia en la escuela*. Tradução: Maria Luísa Navarro de Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada.

**PCNS** – Parâmetros curriculares nacionais (1998). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

**PRASS**, Luciana (2000). *Transitando entre o formal e o informal para repensar a educação musical do século XXI*. VII Simpósio Paranaense de Educação Musical do 20º Festival de Música e Londrina. (p. 67-74).

\_\_\_\_\_ (1999). *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba* (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). Em: Em Pauta, Porto Alegre, v. 14/15, novembro/98-abril/99.

**REGO**, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

**REQUIÃO**, Luciana (2001). *Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico*. In: Cadernos Colóquio.2001. Volume 1, nº 4 – artigo – p.102

**RISCHBIETER**, Luca. *Zona proximal de desenvolvimento (o que o aluno faz hoje com a ajuda de outro poderá fazer sozinho amanhã)*. In: [http://www.aprendebrasil.com.br/país/glossario\\_pedagogico/zona\\_proximal.asp](http://www.aprendebrasil.com.br/país/glossario_pedagogico/zona_proximal.asp). Consulta em 18/08/2006.

**ROSA**, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto e **ARNOLDI**, Marlene Aparecida Gonzalez Colombro (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica.

**SACRISTÁN**, José Gimeno (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

\_\_\_\_\_ (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

**SEGRE**, Marco; **SILVA**, Franklin Leopoldo e; **SCHRAMM**, Fermin R. (2006). *O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio da autonomia*. In: <http://www.portalmedico.org.br/revista/bio1v6/conthistorico.htm>. Consulta em 26/07/06.

**SILVA**, Marcelo Carlos. *Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Feurstein: aproximações teórico-conceituais*. In: <http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?regsel=152&pagina=7#materia>

**SZYMANSKI**, Heloísa (org.), **ALMEIDA**, Laurinda Ramalho de e **BRANDINI**, Regina Célia Almeida Rego (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Série pesquisa em educação. Vol. 4. Brasília: Líber Livro Editora.

**SORDI**, Regina Orgler (1997). *A construção subjetiva do conhecimento*. In: Educação, subjetividade e poder, v.4. Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, poder e educação. PPG – UFRGS: UNIJUÍ.

**SOUZA**, Jusamara (2001). *O formal e o informal na educação musical no ensino médio*. IV Encontro regional da ABEM Sul – I encontro do laboratório de ensino de música/LEM-CE-UFSM. Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais. (p. 38-44).

**STAKE**, Robert E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.

**SWANWICK**, Keith (2003). *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.

**TAILLE**, Yves de La (2006). *A dimensão ética na obra de Jean Piaget*. In: [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p075-082\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf). Visitado em 13/10/2006.

\_\_\_\_\_ (1994). Prefácio. In: PIAGET, Jean (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

**VALLEJO**, Pedro Morales (2004). *A relação professor-aluno*. O que é, como se faz. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola. Tradução: Gilmar Saint'Clair Ribeiro.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch (2005). *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_ (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Cole [et al.]; tradução: José Cipolla Neto [et al.]. São Paulo: Martins Fontes.

**WILLE**, Regiana Blank (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

**WILLE**, Regiana Blank (2003). Educação musical formal, não formal ou informal: três estudos de caso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes – programa de pós-graduação em música – dissertação de mestrado. Porto Alegre.

**YIN**, Robert K. (2005). *Estudo de caso* – Planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.

**ZACHARIAS**, Vera Lúcia Câmara (2006). *Piaget*. Artigo em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>. Consulta em 14/07/2006

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus>. Consulta em 17/3/2005.

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/sid/documentosunesco/>. Consulta em 28/07/2006

---

Universidade de Brasília\*Instituto de Artes\*Departamento de Música  
Mestrado em Concepções e Vivências em Educação Musical

Mestranda Alice Marques  
(061) 8161-8586; [alicemarques@ig.com.br](mailto:alicemarques@ig.com.br)

Carta Convite

*Caros Ana Clara, Carol, Célio e Victor,*

*Brasília, 2 de março de 2006,*

Estou convidando vocês para fazerem parte da minha pesquisa de mestrado chamada Práticas Paralelas na Aprendizagem Escolar de Um Instrumento Musical, da linha de pesquisa *Concepções e Vivências em Educação Musical*, desenvolvida pelo Departamento de Música da Universidade de Brasília.

A objetivo da pesquisa é o de averiguar processos desenvolvidos por estudantes de instrumento musical, matriculados em escolas regulares de música, que por iniciativa própria realizam atividades paralelas, extraclasse, complementares aos seus estudos. Desejo saber sobre esse interesse e os resultados advindos das atividades praticadas.

Para alcançar essas respostas, optei por realizar um estudo multicaso, considerando, portanto a história de cada um de vocês como única e capaz de expor ao conhecimento significados reveladores. Como técnica principal de observação será utilizada a entrevista, que então se realizará em no mínimo dois encontros, sendo o primeiro coletivo e o(s) outro(s), individual (is). Os encontros serão preferencialmente gravados, submetendo-se, contudo à permissão de vocês para tal. O anonimato é garantido bem como o acesso às gravações e análises. Esclarecimentos sobre a condução da pesquisa poderão ser solicitados a qualquer momento.

Aguardo sua resposta através do número (61) 8161-8586 ou [alicemarques@ig.com.br](mailto:alicemarques@ig.com.br).

Cordialmente,

Alice Marques

---

**ENTREVISTA**

- 1) Apresentação
- 2) Sobre o interesse e a decisão em estudar música e o instrumento;
- 3) Quais são as atividades relacionadas à música (shows, recitais, audição de cds, dvds, em casa, festas, etc);
- 4) Onde e como exerce a música (em casa, na escola, apresentações);
- 5) Troca de informações, dúvidas ou material com colegas;
- 6) Planejamento durante o estudo (Duração, formas, conteúdo, etc.)
- 7) Se já aprendeu alguma coisa de música sem a ajuda do professor. Contar a experiência.

---

Roteiro da entrevista individual de Célio Maciel

1. Você se identificou com o tema da nossa entrevista - Aprendizagens Paralelas à Aprendizagem Escolar de um Instrumento Musical? Por que?
2. Que instrumentos você tocou antes da bateria?
3. De que forma seu pai lhe influenciou?
4. Dê exemplos do que a *noite* possa ter lhe ensinado?
5. Você já era músico antes de estudar na escola de música?
6. O que te instigou a se aprimorar cada vez mais?
7. Se na escola são desenvolvidas a teoria e a técnica, o que são desenvolvidos fora dela?
8. Você fala na entrevista que por causa dos vários estilos, várias propostas das várias pessoas, suas companheiras de trabalho na *noite*, teve que direcionar o aprendizado escolar. Como foi isso? Que tipo de direcionamento você teve de fazer?
9. A *noite* lhe proporciona informações práticas que a escola não oferece. Dê exemplos disso.
10. Que tipo de gravações você leva para o seu professor escutar?
11. Você acha que a escola é incompleta? Você acha que para aprender legal só complementando fora da sala de aula?
12. Você diz que gosta que o seu professor lhe veja aplicando os exercícios dados em sala de aula em um contexto real. Que diferença a opinião dele faz?
13. O que é preciso para uma pessoa se motivar e buscar novidades?
14. Quem ou como você avalia a qualidade dos seus aprendizados paralelos?
15. Você já pesquisava antes? O que?
16. Você pesquisa em relação a outras aulas?
17. Descrever a biografia.
18. Existe uma rotina para suas pesquisas? Algum dia ou ocasião especial?
19. Dê exemplos de conhecimentos que você adquiriu tocando na *noite*.
20. O que você pratica na aula e o que, fora dela?
21. Como você usa os métodos de forma gostosa?



---

REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS: Naturalidade/ idade/ início dos estudos de música/ motivo/ quais instrumentos já experimentou estudar/ onde estudou.

1. Você se identificou com o tema da nossa entrevista: Práticas Paralelas na Aprendizagem Escolar de um Instrumento Musical? Por que?
2. Desde quando você começou a pesquisar? Somente a partir do oboé ou já de antes?
3. Você realiza pesquisas também na flauta doce? Por que?
4. Você se declara uma observadora auditiva. O que você já aprendeu assim? Como seria essa técnica? Você ouve e anota? E quando é que você chega a praticar no instrumento aquilo que aprende ouvindo?
5. Existe uma rotina para suas pesquisas? Algum dia ou ocasião especial? Qual é o seu momento para pesquisar?
6. Durante suas observações, você elabora perguntas, por exemplo, aos professores do masterclass? E aos colegas?
7. Quem ou como você avalia a qualidade dos seus aprendizados paralelos?
8. Você diz que absorve técnicas de uma e de outra escola; como você administra isso? Você se define como pertencente a alguma escola específica?
9. Você repete muitas vezes a palavra confortável na sua fala. O que você quer dizer? É algo ligado às condições fisiológicas ou à concepção (pensamento musical) em si?
10. Você acha que algum dia sua busca terá fim? O que já obteve como resultado dessa busca?
11. Que uso você faz das coisas que você aprende? Poderia dar um exemplo?
12. O que você acha de usufruir da liberdade de procurar sozinha por coisas novas?
13. O que você acha que aprende na aula e fora dela?
14. Que diferença você acha que faria se você não pesquisasse?
15. Qual é o ganho musical para você? Em que você acha que mudou como instrumentista?
16. Qual seria a meta, a finalidade maior das suas pesquisas? O que você quer alcançar para si?

## REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS

Natural de:

Sua idade:

Iniciou música aos:

Por que?

Tocou que instrumentos:

Estudou música onde?

1. Você se identificou com o tema da nossa entrevista: Práticas Paralelas na Aprendizagem Escolar de um Instrumento Musical? Por que?
2. Você já pesquisava antes do oboé? O que?
3. Você pesquisa em relação a outras áreas?
4. O que você pratica na aula e o que, fora dela?
5. Você já inseriu algum conhecimento adquirido extraclasse na sua prática como oboísta?
6. Existe um dia especial ou momento especial para você pesquisar novas coisas?
7. Você diz que na aula às vezes está preocupado com outras coisas e esquece de perguntar. Essa preocupação tem a ver com a aula em si ou é outra coisa, fora da aula?
8. Você fala em um livro que ensina efeitos no oboé e que são legais. Você usa esses efeitos em alguma ocasião? Onde seria? Por que você (não) os usa? Como você achou esse livro?
9. Você diz que ao aprender efeitos no oboé você está brincando com o instrumento. Qual é a diferença entre brincar e ser sério com o instrumento?
10. Como você procura na internet? Busca sites novos ou já tem um certo? E daí? Olha as instruções e já experimenta no oboé? Como é?
11. Quem ou como você avalia a qualidade dos seus aprendizados paralelos?

## Anexo 6 Tabela de sinais utilizados na transcrição das entrevistas

---

Tabela baseada no sistema de Normas Urbanas Cultas - NURC dentro do Projeto de Estudo das Normas Lingüísticas Cultas.

In: ([www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normasparatranscrição.htm](http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normasparatranscrição.htm)). Informação fornecida pelo Cássio Nunes dos Santos Moraes.

Sinal	Indica
...	Qualquer pausa
/	Truncamento de palavra ou idéia
:: ou :::	Prolongamento de fonema
(hipótese)	Algo que suponho ter ouvido
((Descrição))	Uma descrição qualquer
( )	Palavra ou trecho inaudível
{	Sobreposição de falas Ex: ((F1)) - {o que que... ((F2)) - {eu estava...

