

## Da Aprendizagem Informal ao Ingresso em um Curso Superior de Música

*Bruna Maria de Lima Vieira*  
Universidade Federal do Piauí  
*brunavieirapiano@gmail.com*

*Cláudia Fernanda Deltrégia*  
*cdeltrégia@fulbrightmail.org*  
Universidade de Aveiro

**Resumo:** Este trabalho surge a partir de uma reflexão acerca das transformações ocorridas ao longo da nossa prática pedagógica como docentes, decorrentes da pluralidade de alunos que comumente ingressam em um curso superior de Música. Em algumas universidades brasileiras, vários alunos ingressam no curso sem antes terem recebido qualquer tipo de ensino formal de música. Dentre os diversos desafios enfrentados pelo professor de instrumento, revelou-se de fundamental importância perceber de que forma as experiências musicais informais vivenciadas pelos alunos poderiam se integrar e serem associadas ao ensino acadêmico. Fundamentada na corrente de psicólogos e pedagogos que advoga sobre a importância do tocar de ouvido no desenvolvimento da literacia musical e em estudos existentes acerca das práticas musicais informais, esta investigação tem como objetivo desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem do Piano Funcional que integra o tocar de ouvido e aspectos de aprendizagem informal da música popular. Assim, foi realizada uma investigação-ação com dois grupos de cinco alunos durante um semestre letivo na Universidade Federal do Piauí. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas *focus group*, gravação das aulas em vídeo, testes e trabalho em conjunto com uma *critical friend*, professora de Piano Funcional em outra universidade. O estudo mostrou que as conexões feitas pelos participantes entre suas práticas musicais informais e os processos de aprendizagem em contexto formal resultaram num profundo significado desta experiência, tendo refletido positivamente na qualidade da aprendizagem, na autonomia, na colaboração em grupo, na motivação e nas perspectivas dos mesmos em relação ao seu futuro profissional.

**Palavras chave:** Piano Funcional, aprendizagem informal, tocar de ouvido.

Ao refletir sobre o tema proposto para este encontro da ABEM, “Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical”, percebe-se que questões dessa investigação estão profundamente relacionadas com as discussões que se tem feito na atualidade no âmbito da Educação Musical. O pensamento pedagógico-musical do século XXI parece entender a importância de se pensar no indivíduo não apenas como um protagonista

vivo e ativo nos seus processos de ensino-aprendizagem, como também tem considerado impreterível enxergar o educando a partir do seu contexto social e cultural. A partir deste pensamento, surgiram as seguintes questões: De onde o aluno vem e para onde ele vai? O sistema educacional tem estado verdadeiramente consciente em relação às suas perspectivas profissionais? O sistema tem considerado importantes as características do seu contexto e as reais necessidades dos alunos? A realidade da Educação Musical em diversas partes do mundo parece ainda não estar em plena sintonia com as discussões que se tem feito a respeito. Por um lado, um novo paradigma de formação do músico emerge, sendo esta mais lata e global, e para a qual se deve haver um entendimento dos contextos (Pedroso, 2004, p.5). Por outro lado, a experiência de muitos músicos na Educação Formal ainda é distante tanto da forma como se aprendia música nos séculos passados, como do aprendizado realizado em contextos informais (Woody; Lehmann, 2010, p.101). No ensino tradicional de música erudita, é comum que os músicos trabalhem predominantemente com a notação musical e com repertório erudito. Este pensamento é partilhado por pedagogos contemporâneos: “A educação musical formal tende a dar grande ênfase em produzir performers musicalmente literados, mas devota muito menos atenção em ensinar os alunos a fazerem música sem notação” (Woody, 2012, p. 82).<sup>1</sup> Por esta razão, ainda existe o paradigma de que o músico que lê partitura não toca de ouvido, e vice-versa.

Porém, no contexto de ensino-aprendizagem em questão, notava-se que o conflito entre tocar de ouvido e ler música era algo latente. Muitos alunos tiveram experiências de aprendizagem informal de música antes do ingresso na Universidade e desejavam aprender a ler partitura, enquanto era perceptível a motivação em relação a tocar de ouvido. A hipótese era de que não havia muitas conexões entre o que os alunos aprendiam e a bagagem que traziam consigo através de suas experiências informais. Embora haja uma corrente de psicólogos e pedagogos proponentes da abordagem “*from sound to symbol*” que advogam sobre a importância do tocar de ouvido, muitos professores de instrumento acreditam que os

---

<sup>1</sup> “Formal music education tends to place great emphasis on producing musically literate performers but devotes much less attention to teaching students to make music without notation” (WOODY, 2012, p. 82, tradução nossa).

iniciantes que são ensinados primeiro a tocar de ouvido, nunca terão a mesma proficiência na leitura musical que aqueles que foram introduzidos à notação musical desde o início (S. Suzuki, 1983; J. Sloboda, 1978; E. Gordon, 2004; McPherson e Gabrielsson, 2002). Mas então, por que também não pensamos na possibilidade de se aprender música de ouvido para outros fins? Estudos empíricos e experimentais tem mostrado como o tocar de ouvido contribui para o desenvolvimento da musicalidade (Luce, 1965; McPherson, 1997; Green, 2014; Musco, 2006, 2010; Woody e Lehmann, 2010). Além disso, professores de teoria musical tem recomendado o tocar de ouvido para o desenvolvimento das competências auditivas e para uma compreensão efetiva da teoria musical (Musco, 2010; Karpinsky, 2000). Ao pensar nessas diversas possibilidades, acredita-se que a disciplina Piano Funcional fornece uma ótima oportunidade para dar maior ênfase ao tocar de ouvido, propondo estratégias de associação entre o que os alunos aprendem auditivamente com aquilo que aprendem com o suporte da notação musical.

### **Enquadramento Teórico**

A partir de estudos realizados com músicos do universo *pop* e *rock*, Green (2012 a, 2012 b) definiu cinco princípios fundamentais de aprendizagem informal da música popular:

- 1) a música é escolhida pelos próprios músicos, o que tende a ser um repertório que eles já conhecem, gostam e se identificam;
- 2) o principal método de aquisição de competências envolve copiar gravações de ouvido;
- 3) as formas de aprendizagem são: aprendizagem autodirigida, aprendizagem em pares e em grupo;
- 4) as competências e os conhecimentos são assimilados de forma holística;
- 5) profunda integração entre ouvir, executar, improvisar e compor.

Portanto, a nossa intenção seria integrar estes princípios à abordagem proposta, em conjunto com o princípio de que os sons devem preceder os símbolos no desenvolvimento da literacia musical. De acordo com Uszler, Gordon e Smith,

A matéria antes do símbolo, a experiência antes da definição: este é o percurso natural. Mesmo os adultos, que estão acostumados a lidarem com definições conceituais e, às vezes, se sentem mais confortáveis falando sobre algo que fazendo, aprendem mais rapidamente e com segurança quando trabalham a partir da experiência para o símbolo.<sup>2</sup> (USZLER, GORDON E SMITH, 2000, p.245)

Mainwaring (1951) criou o conceito “think in sound” que significa ouvir internamente com a compreensão musical. Neste esquema, “O símbolo visual evoca uma imagem interna do som representado e estimula a ação necessária para produzir o som” (Mainwaring, 1951, p. 201).<sup>3</sup> Tendo como princípio a linha “*from sound to symbol*”, a intenção foi partir do que os alunos já sabem fazer e associar este conhecimento ao conhecimento formal de música. A partir de então, foi desenvolvida uma abordagem que consistia em aulas auditivas e notacionais que eram conectadas pelos mesmos conteúdos, a fim de integrar aspectos vistos comumente como opostos: tocar de ouvido e ler música, formal e informal, tácito e explícito, holístico e sequencial.

## Métodos

A investigação-ação foi desenvolvida durante um semestre letivo com dois grupos de cinco alunos matriculados na classe de Piano Funcional. Os ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão ocorreram em três fases. Os métodos de coleta de dados incluíram gravações em vídeo, entrevistas individuais, discussões em formato *focus group*, testes e trabalho em conjunto com uma *critical friend*. Este texto contemplará os resultados analisados a partir das discussões em *focus group* e das avaliações feitas pela *critical friend*. A escolha pela

---

<sup>2</sup> “The thing before the sign, the experience before the definition: that is the natural learning route. Even adults, who are accustomed to dealing with conceptual definitions and are sometimes more comfortable talking about a thing than doing it, learn more quickly and securely when working from the experience to the symbol”. (USZLER, GORDON E SMITH, 2000, p.245, tradução nossa)

<sup>3</sup> “In this scheme, “The visual symbol evokes an image of the sound represented and stimulates the action necessary to produce the sound” (MAINWARING, 1951, p. 201, tradução nossa).

apresentação dos resultados obtidos por estes dois métodos justifica-se pela relevância das vozes dos participantes numa investigação que assenta no paradigma qualitativo.

### **Ciclos de investigação-ação**

Nos primeiros dois ciclos de investigação-ação, foi trabalhada uma música de ouvido para cada unidade do método escolhido, de forma que os conteúdos estivessem sempre conectados aos conteúdos do método. Nesta atividade, os alunos também podiam utilizar outros instrumentos além do piano e criar novos arranjos, quando a aprendizagem ocorria essencialmente de forma tácita e holística. Nessa etapa, foram criados arranjos simplificados para que os alunos pudessem tocar em aula e o repertório escolhido contemplou música erudita e música popular. No terceiro ciclo, os alunos trabalharam num Projeto Final, onde cada aluno escolheu uma música para ser tocada de ouvido no piano e formar o conjunto de sua escolha, participando também nas músicas de seus colegas.

### **Resultados**

Na visão dos participantes, a experiência nesta abordagem de ensino-aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento das competências auditivas. Já ao final do primeiro ciclo, alguns alunos relataram um avanço em atividades que realizavam fora do contexto da disciplina.

No meu caso, que sou uma música que venho do tocar de ouvido, mas não tenho um ouvido tão aguçado quanto eu gostaria de ter, eu acho que vindo pra aula auditiva, trabalhando por partes (...), dividindo, quebrando essa captação do ouvido, faz com que uma pessoa como eu que não tem o ouvido tão desenvolvido, consiga trabalhar de uma forma mais devagar, (...) estimula muito mais o meu ouvido e torna também a questão de pegar de ouvido uma

coisa menos, assim, menos desgastante. Porque eu confesso que antes eu tinha um sério problema de estimular meu ouvido. Então, por exemplo, se eu tinha uma cifra de uma música e tinha a opção de pegá-la de ouvido, eu preferia muito mais ler a cifra do que “perder tempo” ouvindo a música e tentando extrair ‘ela’ do meu ouvido. (...) Então assim, pra mim tem sido assim, maravilhoso. Desde que eu comecei as aulas aqui, eu tenho percebido que eu tenho tido uma facilidade maior pra extrair músicas de ouvido no violão, que é o [instrumento] que eu toco, de uma forma muito mais rápida do que antes. (CLARISSA, aluna do Grupo 2) <sup>4</sup>

As associações que eram feitas entre o trabalho auditivo e a leitura musical foram relatadas, na maioria das vezes, como um desenvolvimento da capacidade do que Mainwaring (1951) chama de *“think in sound”*. O desenvolvimento auditivo resultava numa maior compreensão do texto musical e numa certa previsibilidade harmônica.

É porque é assim, [na leitura] tem vezes que a gente fica assim, inseguro na hora de tocar, às vezes, a gente vai na nota errada (...), aí se ‘fosse’ tocar de ouvido, a gente já pode se basear mais sem precisar se focar só na partitura. A gente sabe, tem mais ideias sobre o campo harmônico, assim, os sons que a gente pode usar. A gente tem uma noção de que nota vai sair, qual vai ser a nota seguinte. (...) Eu me sinto mais seguro pelo fato de já ter... aula auditiva porque ela me deixa mais solto. Assim, eu... eu sei o padrão, eu sei o som que o padrão produz, (...) então eu já consigo... relacionar a minha mecânica com a partitura. Então, é como se eu ‘tivesse’ solfejando na mente. (ABNADER, aluno do grupo 2)

O reflexo do trabalho desenvolvido nas aulas de Piano Funcional em práticas informais continuou sendo relatado pelos alunos nas entrevistas posteriores, realizadas ao final de cada ciclo:

Eu ‘tava’ em casa ouvindo “The Doors” (...). Aí eu ‘tava’ ouvindo “Light my fire” (...) e eu, particularmente, achava ela muito difícil. Aí eu ouvindo, deu aquele “clic”! Puxa, isso ‘tá’ numa escala de... se eu não me engano, é fá maior... é fá suspenso! Aí eu peguei o violão e fiz. (...) Eu ouvindo a música no fone de

---

<sup>4</sup> Os nomes aqui apresentados são fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

ouvido em casa, eu consegui meio que juntar o que eu 'tava' ouvindo com o que eu peguei na aula auditiva. (IVAN, aluno do Grupo 2)

Estas associações também foram observadas no parecer da *critical friend*.

Sendo realmente muito difícil contemplar todos os aspectos trabalhados normalmente em uma aula de piano funcional (...), a alternância entre a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva com a ênfase em elementos da leitura e teoria parece fornecer um ótimo equilíbrio entre as atividades desenvolvidas.. (...) Acredito que, graças às atividades de improvisação e ênfase no "tocar de ouvido", os alunos apresentaram ótima postura ao piano. (...) transpareceu haver ajuda mútua, principalmente, nas atividades para o desenvolvimento da percepção (...) Durante as entrevistas, ficou claro que mesmo os alunos conseguiram compreender melhor a lógica da linguagem musical, traçando conexões com os fundamentos aprendidos.(AVALIAÇÃO DA CRITICAL FRIEND)

Assim, como foi observado pela *critical friend*, pode-se afirmar que o trabalho em grupo influenciou positivamente nos resultados individuais. Através da análise dos vídeos das aulas, foram observadas situações em que o grupo favorecia o encorajamento e a autoconfiança. Após a realização do Projeto Final, os alunos foram indagados sobre o trabalho realizado em grupo, um deles descreveu uma situação que ocorreu nos ensaios para a apresentação, a qual exemplifica bem a questão do encorajamento e da autonomia.

Fazer um ensaio em grupo é difícil pelo fato de ter que juntar as pessoas, juntar os equipamentos (...). Aí depois de ter conseguido o equipamento, aí vem aquela pergunta: o quê que eu vou fazer agora? (...) Aí, bem, eu peguei a mecânica da minha música e depois disso eu simplesmente não participei, eu fiquei olhando, porque eu não tinha relação com esse ambiente de ensaio, esse ambiente de preparar o ensaio. (...) Aí aqui eu tive que chegar e ajudar a construir um ambiente pra gente poder ensaiar. Aí na hora eu fiquei assim: vou fazer o quê? Eu vendo uma pessoa fazendo isso, outra pessoa fazendo aquilo... Vou fazer o quê? Não sei fazer nada! Aí, já quase no dia que eu resolvi deixar isso de lado (...). Aí eu subi, peguei o baixo, (...) tentei dar umas dicas pras pessoas e fui tentando fazer o máximo de coisas que eu podia fazer, tentando ajudar com alguma coisa. Terminou que antes eu ia fazer só minha música, só tocar no teclado, aí no dia do recital eu toquei baixo em duas músicas. (Abnader, aluno do Grupo 1)

Quando se fala em experiência de aprendizagem, também não se pode deixar de considerar a motivação como um aspecto essencial. A motivação não depende somente do aluno e ocorre por fatores extrínsecos (Lehmann, Sloboda e Woody, 2007). Na fase de preparação para o projeto final, a motivação ocorreu, sobretudo, pelo fato de que cada aluno poderia escolher uma música do seu interesse para apresentar.

Eu vou ser sincera, quando você teve a primeira conversa com a gente (...), que você falou que no projeto final a gente ia ter que tocar uma música, eu pensei, no meu íntimo: isso não vai dar certo. (...) E aí (...), quando já 'tava' perto do projeto final, (...) eu me senti muito ansiosa (...). Eu nunca me senti tão capaz de fazer uma coisa que lá naquele começo eu achei que ia ser a maior furada, que ia ser um desastre. (...) Em relação ao projeto final, eu acho que eu nunca me senti tão ansiosa por alguma coisa. Eu acho que a única vez que eu me senti ansiosa desse jeito, da forma que eu 'tô' me sentindo agora, foi quando eu 'tava' aprendendo violão, que eu sempre quis, (...) e quando a minha mãe finalmente me deixou ter aula de música, eu [pensei]: meu Deus, eu preciso pegar isso com toda força! (CLARISSA, aluna do Grupo 2)

Um dos principais resultados alcançados nesta investigação talvez tenha sido o “despertar” dos alunos para um pensamento crítico e filosófico acerca do que seja de fato fazer música, despertando a consciência sobre a importância das diferentes formas de ensino-aprendizagem.

... eu sempre vi a música erudita como uma coisa que não 'tava' ao meu alcance, não por eu me achar incapaz de tocar, mas pelo simples fato de que eu não gostava. Ah... não vou mentir, não é uma coisa que eu botaria pra tocar no meu carro. Não é uma coisa que eu iria pra um passeio de família ouvindo, sabe? (...) Enfim, e eu acho que o fato de ter trabalhado a música erudita, isso desmistificou o meu preconceito que eu tinha, mas também, me abriu também pra novos... novos horizontes musicais, pra buscar mais coisa, me interessar pela música como um todo. Eu me considero uma música popular, mas hoje eu me considero uma música livre de preconceitos musicais. Eu me considero uma música e só. (...) Quando você trouxe a proposta de música popular pra dentro da universidade (...) isso me fez ver que tudo que 'tava' acontecendo nada mais era do que uma grande... uma grande mistificação que as pessoas fazem ... (...) como é que as pessoas, por exemplo, podem imaginar que eu só vou aprender teoria ou que eu só vou aprender ou que eu só vou aprimorar meu ouvido se eu tocar música erudita? Eu aprimorei meu ouvido e aprendi teoria estudando música popular com você. E é isso, sabe? A mudança

foi essa. (...) Eu acho que o meu pensar musical mudou.(CLARISSA, aluna do grupo 2)

## Resultados

O método *focus group* mostrou ser muito eficiente para promover uma maior interação entre os alunos. Através das discussões, os alunos mostraram uma profunda compreensão dos seus processos de ensino-aprendizagem que não seriam percebidos somente nas aulas. O foco nas reflexões mostrou com maior clareza o que ocorreu durante o processo. As análises das discussões em *focus group* mostraram que os resultados alcançados na prática corroboraram com os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação: tocar de ouvido desenvolve a capacidade de “*think in sound*” e havendo conexões entre o trabalho auditivo e o trabalho notacional, pode-se refletir positivamente no desenvolvimento da literacia musical. As conexões feitas pelos alunos entre os seus processos de ensino-aprendizagem foram percebidas pela *critical friend* como uma forma de ampliarem sua compreensão musical, dentro e fora do universo acadêmico. O aspecto colaborativo da investigação-ação favoreceu a aprendizagem em grupo, a autonomia e a motivação dos alunos. O estudo mostrou que a valorização de aspectos da aprendizagem informal resultou num profundo significado desta experiência, refletindo positivamente na qualidade da aprendizagem e, sobretudo, no despertar de um pensamento filosófico que resultou na mudança de paradigma em relação ao fazer musical.

## Referências

GORDON, Edwin E. **The Aural/Visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation**. Chicago: GIA, 2004.

GREEN, L. **How Popular Musicians Learn**. London: Ashgate, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. London: Ashgate, 2012 b.

\_\_\_\_\_. **Hear, Listen, Play! How to Free Your Student's Aural, Improvisation, and Performance Skills**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

KARPINSKY, Gary S. **Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. Motivation. In: **Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring Skills**. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 44-60.

LUCE, J. R. Sight-Reading and Ear-Playing Abilities as Related to Instrumental Music Students. **Journal of Research in Music Education**, Thousand Oaks, CA, v.13, n.2, p. 101-109, summer, 1965.

MAINWARING, J. Psychological factors in the teaching of music: Part II: Applied musicianship. **British Journal of Educational Psychology**, Oxford, UK, v. 21, n.3, p.199–213, November, 1951.

MCPHERSON, G.E.; BAILEY, M.; SINCLAIR, K. E. Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationship among Five Types of Musical Performance. **Journal of Research in Music Education**, Thousand Oaks, CA, v.45, n. 1, p. 103-129, spring, 1997.

MCPHERSON, G. E.; GABRIELSON, A. From Sound to Sign. In: PARNCUTT, R., MCPHERSON, G. E. (Org.) **The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 99-115, 2002.

MUSCO, Anne M. **The Effects of Learning Songs by Ear in Multiple Keys on Pitch Accuracy and Attitudes of Bands Students/Aural Transposition** (Doctoral Dissertation in Musical Arts). Oregon: University of Oregon, 2006.

\_\_\_\_\_. Playing by Ear: Is Expert Opinion Supported by Research? **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, University of Illinois, US, n. 184, p. 49-63, spring, 2010.

PEDROSO, Fátima. A disciplina de formação musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 6, p. 02-18, 2004.

SLOBODA, J. A. The psychology of music reading. **Psychology of Music**, v. 6, n. 2, p.3–20, October, 1978.

SUSUKI, S. **Nurtured by love. The Classic Approach to Talent Education**. New York: Smithtown, 1983.

USZLER, M.; GORDON, S.; SMITH, M. **The Well-Tempered Keyboard Teacher**. New York: Schirmer Book, 2000.

WOODY, R. H.; LEHMANN, A. C. Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences. **Journal of Research in Music Education**, Thousand Oaks, CA, v. 58, n. 2, p.101-115, July, 2010.

WOODY, R. H. Playing by Ear: Foundation or Frill? **Music Educators Journal**, Thousand Oaks, CA, v. 99, n. 2, p.82-88, December, 2000.