

Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso

Alice Farias de Araújo Marques

Universidade de Brasília (UnB)
palibru@yahoo.com.br

Resumo. O texto é uma exposição resumida da pesquisa de mestrado concluída em 2006, sob a orientação da Profª Maria Isabel Montandon, Universidade de Brasília. O trabalho é um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005) que objetivou compreender processos de aprendizagens musicais extraclasse de três estudantes de instrumento musical, que buscavam, espontaneamente, conhecimentos além dos desenvolvidos em classe. A pesquisa norteou-se por questões relacionadas às razões, recursos e formas de aprendizagens dos estudantes. A orientação teórica ancorou-se em conceituações de sujeito educacional (Gimeno Sacristán, 2005), de aprendizagens não-formais (Libâneo, 2005b) e de autonomia (Piaget, 1994). Na verificação dos dados, aspectos como o mercado de trabalho e o prazer de tocar em grupo se sobressaíram nos processos averiguados. Formas de aprendizagem incluíam experimentação e pesquisa. Comportamentos como iniciativa própria e estabelecimento de metas e tarefas se apresentaram freqüentes às práticas dos estudantes. Ressalta-se como conclusão que, para o aluno, a escola centra-se particularmente na figura do professor.

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

Abstract. The following text is a brief from a Master's research project concluded in 2006, supervised by Prof. Maria Isabel Montandon, Universidade de Brasília. The paper is a multiple case study (Yin, 2005), aiming at understanding the process of musical learning outside the classroom by three musical instrument students, who spontaneously seek information beyond the ones developed in class. The research revolved around issues related to the students' motivation, resources and means of learning. The theoretical basis was anchored in the concepts of educational subject (Gimeno Sacristán, 2005), non-formal learning (Libâneo, 2005b) and autonomy (Piaget, 1994). In data verification, aspects such as the labor market and the pleasure of ensemble playing were prominent among the processes observed. The means of learning included experimentation and research. Behaviors such as self-initiative and goal- and task setting were frequent in the students' practices. As a conclusion, it is demonstrated that, as far as the student is concerned, school is primarily built around the figure of the teacher.

Keywords: musical instrument learning, non-formal learning, self-learning.

Introdução

Esta pesquisa discorre sobre processos de aprendizagens musicais de três estudantes de música. O interesse no tema surgiu após observar que alguns alunos, espontaneamente, procuravam informações e habilidades relacionadas ao

seu instrumento, além das apresentadas em aula. Um dos casos mais marcantes foi o de um aluno de oboé de nível básico, que durante uma aula tocou uma peça musical utilizando uma técnica especial de respiração – a respiração circular ou

contínua¹ – considerada bastante complexa até para instrumentistas profissionais. Após ouvi-lo tocar, perguntei-lhe como a havia aprendido. Ricardo me disse que viu um oboísta a realizando durante uma apresentação e se interessou. Após conseguir algumas informações e por meio de tentativas e erros, passou a praticar a técnica. O conhecimento foi incorporado ao seu programa e amplamente aproveitado durante seu curso.

O caso de Ricardo não era único. Eu percebia que muitos alunos vivenciavam processos de aprendizagem musical fora da aula de música. Após refletir sobre isso, visando a esta pesquisa, três orientações se estabeleceram: 1) considerar essas atividades segundo a modalidade de aprendizagens não-formais (Libâneo, 2005b); 2) compreender os sujeitos dessas aprendizagens segundo conceituações de autonomia de Piaget (1994) e 3) considerar o educando mediante reflexões de Gimeno Sacristán (2005) sobre sujeito educacional.

Defini como objetivo da pesquisa verificar os processos de aprendizagens (trajetória e estratégias) de três estudantes selecionados, os quais, mesmo freqüentando aulas de música, buscavam aprendizagens novas fora das aulas. As questões que nortearam esse propósito foram:

- 1) O que leva o aluno, sob sua própria ótica, à busca de conhecimentos extraclasse, complementares aos seus estudos escolares de música?
- 2) Quais os recursos utilizados nessa busca?
- 3) Como ele administra as informações adquiridas?

Os procedimentos metodológicos se basearam em um estudo de casos múltiplos, considerando a concepção de Yin (2005, p. 19) ao defini-lo 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”. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, busquei colher subsídios que pudessem contribuir no levantamento de respostas às questões então levantadas.

As perspectivas teóricas

As aprendizagens formais, informais e não-formais

Para situar nesta pesquisa a aprendizagem

que não ocorre nos limites da escola, recorri a conceitos que intentam especificar adequadamente as situações de aprendizagens extra-escolares.

Para Libâneo (2005b), a característica fundamental que demarca as modalidades de ensino e aprendizagem é a intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Segundo o autor, quando estes demonstram a intenção de ensinar ou aprender e para tanto determinam conscientemente objetivos e tarefas, as aprendizagens são denominadas formais ou não-formais. Em outro caso, são consideradas informais. Esses objetivos e tarefas mencionados são organizados por meio de ações programadas de ensino, com procedimentos didáticos bem definidos. São exemplos de educação formal ou não-formal a que ocorre em escolas convencionais ou ainda em igrejas e empresas que ofereçam atividades específicas de aprendizagem.

Segundo o autor, a diferença entre educação formal e não-formal é que esta apresenta uma estruturação e sistematização mais simples do que a formal. Por exemplo, atividades sociais programadas – ir a um museu ou ao cinema – e atividades escolares extraclasse – feiras, visitas – podem servir como exemplos de educação não-formal.

Ao afirmar que todas as modalidades se articulam entre si, Libâneo (2005b) reforça que todos os atos educativos integram-se como um sistema educacional único no qual são geradas as instituições, os produtos e os vários processos educacionais. Dentro dessa visão é que essa pesquisa busca salientar as aprendizagens não-formais relevando sua presença e importância nos processos educativos.

Contextos musicais não-formais: o sujeito educacional que aprende por si só

Em contextos musicais, a intencionalidade impulsiona várias aprendizagens não-formais que são conduzidas pelos próprios aprendentes (Corrêa, 2000; Gohn, 2003; Wille, 2003). Essa situação de autocondução é designada por alguns autores, e ainda pelo senso comum, como auto-educação (Libâneo, 2005a), auto-aprendizagem (Corrêa, 2000; Gohn, 2003), autodidatismo (senso comum). Esses conceitos destacam o aprendente como sujeito das próprias aprendizagens. É com essa perspectiva que a corrente pesquisa considerará os estudantes de música que buscam aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas musicais.

¹ 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.

Gimeno Sacristán (2005) considera que o sujeito das aprendizagens ou sujeito educacional é resultado de um entrelaçamento conformado pelo seu papel instituído de aluno, com ações reguladas pela instituição e pelo seu espaço de vida independente, como indivíduo, e como membro de grupos sociais extra-escolares. É nesse espaço de vida independente que o sujeito educacional amplia sua rede de aprendizagens reforçando a colocação de Libâneo (2005b) sobre espaços e aprendizagens não-formais. Ao apontar o entrelaçamento entre a vida escolar e a extra-escolar, Gimeno Sacristán (2005) amplia a idéia de que o desejo de aperfeiçoamento não é um sentimento isolado, mas sim um produto dos variados processos e contextos aos quais se liga o estudante.

Ao discorrer sobre sujeitos que cuidam de suas próprias aprendizagens, considere necessário relacioná-los como autônomos de suas aprendizagens, na medida em que a condição de ser sujeito das próprias aprendizagens e de ser autônomo implica possuir características como objetividade, determinação e empreendimento de tarefas, autodomínio, autoconfiança, valorização das próprias ações, disciplina, necessidade de questionamentos e reflexões, iniciativa própria, gerência de novos interesses, necessidade de progresso intelectual (Piaget, 1994; Piaget; Heller, 1968).

As questões desta pesquisa se desenvolvem recorrendo aos conceitos então apresentados – o sujeito educacional, autônomo, em busca de suas aprendizagens não-formais.

Um estudo de casos múltiplos

O estudo de casos múltiplos pode contemplar um conjunto de histórias tanto de modo individual quanto de modo conjunto (Yin, 2005). Isso quer dizer que da mesma forma que determinada história pode se apresentar como objeto único de estudo, no qual se ressaltam suas peculiaridades, a mesma pode fazer parte de um universo de histórias únicas, observando-se as incidências dentro de uma dimensão coletiva. É sob essa perspectiva que compreendo, nesta pesquisa, as histórias de Célio, Ana Clara e Victor.

Célio, Ana Clara e Victor

Victor – 15 anos, aluno de aula particular, nível básico-intermediário – e Ana Clara – 17 anos, aluna da Escola de Música de Brasília, nível avançado, não profissional – foram selecionados tendo em vista observações realizadas durante longa convivência com os mesmos como professora. Célio – 26 anos, aluno da Escola de Música de Brasília, nível avançado, profissional – foi selecionado após ouvir

comentários de seu professor de instrumento. Esses estudantes evidenciavam mediante suas práticas o perfil de sujeitos autônomos de suas aprendizagens.

Após uma entrevista coletiva, inicial, dei início aos encontros individuais, sempre considerando os mesmos como uma oportunidade de interação humana (Szymanski; Almeida; Prandini, 2004, p. 12), cuja trama se dá pela percepção um do outro, em suas “expectativas, sentimentos, preconceitos [...]”.

Tanto as entrevistas coletivas quanto as individuais foram realizadas em salas espaçosas, silenciosas, respeitando as condições (Rosa; Arnoldi, 2006) de privacidade e tranqüilidade 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 dados de outra entrevista. Foi permitida pelos participantes a gravação, a divulgação de qualquer trecho das entrevistas, bem como a identidade revelada dos mesmos.

Interpretando os dados

Tanto durante quanto após as entrevistas, busquei compreender as informações dentro de uma perspectiva analítico-interpretativa. Seguiu-se daí uma fase de categorização que, segundo Yin (2005), é uma das ferramentas comuns para a visualização dos dados apresentados. O autor complementa, no entanto que a análise das categorias deve basear-se na interpretação do pesquisador e não nas condições estatísticas, observação correspondida nessa pesquisa.

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

- 1) Contexto biográfico: aspectos biográficos e contextuais da iniciação musical dos casos estudados.
- 2) Motivadores de aprendizagens: motivos que impulsionam às buscas extraclasse dos participantes da pesquisa.
- 3) Modos de aprendizagens: como os alunos estudados aprendem, quais os meios escolhidos para a solução de suas questões musicais.
- 4) Relações entre os contextos formais e não-formais: como os alunos estudados articulam e administram seus novos conhecimentos entre a sala de aula e fora dela.

O contexto biográfico

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

Nessa perspectiva, a influência da família foi realçada por todos. A figura do pai se destacou como o esteio fundamental na iniciação e continuação musical dos sujeitos estudados. Em todos os casos o pai aparece como fonte de estímulo constante nos empreendimentos dos filhos.

Os pais dos estudantes 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 nesse 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. O pai jamais imaginou que o filho fosse justamente escolher bateria, que nem tinha em casa.

[...] 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". Aí, ele me ajudou até a comprar a bateria na época. (Célio).

O pai de Ana Clara toca violão e flauta doce e ele mesmo ensinou à filha algumas notas nesse instrumento. Apaixonado pela filha, esse pai filma suas apresentações musicais, fala o tempo todo nela, pergunta aos professores o que ela precisa, compra-lhe os acessórios essenciais para os instrumentos – oboé e flauta doce, enfim, lhe dá o suporte possível para que a filha não seja privada de nada em seus estudos (observação minha como professora da instituição na qual Ana Clara se formou). 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.

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. Victor e seu pai são colegas na música. 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 apresenta com ele em casamentos, compra CDs, DVDs e livros para casa, disponibilizando-os ou oferecendo-os a Victor.

Outras pesquisas (Araldi, 2004; Corrêa, 2000; Lacorte, 2006; Wille, 2003) também apontaram o seio familiar como de muita relevância na iniciação e continuação da formação e prática musical.

Motivadores de aprendizagens

Saber mais

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 de procurar novidades.

Célio se declara um pesquisador inato. 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.

[...] vamos supor, eu quero estudar alguma coisa de salsa, né? Primeiro vou atrás das referências, pego alguns sons que me agradam e, em cima daquilo ali, eu já começo a identificar: “Ah, isso é um montuno, isso é uma rumba, é uma clave de salsa.” Com essas informações, eu pego a metodologia e vou em cima. (Célio).

Ana Clara também seleciona suas “referências”, e é bem detalhista em suas observações. Os detalhes são testados em estudos posteriores: “Observo a qualidade do som, o ligado, o *stacatto*. Depois vou tentar fazer parecido nessa ou em outra peça” (Ana Clara).

Os três estudantes compartilham forte interesse em saber mais sobre seus instrumentos. Piaget (1994) explica esse tipo de impulso – o de saber mais pela curiosidade – como uma característica pertinente à autonomia intelectual. Essa curiosidade é desenvolvida pelos estudantes de modo intenso, aprofundado nos temas de interesse. Os três dão o nome de “pesquisa” a essas buscas; “A Internet ajudou bastante, vou baixando, pesquisando. Fico horas assim” (Célio). “Flauta doce é um instrumento que tenho que pesquisar até mais que o oboé porque [...]” (Ana Clara). “Para me aperfeiçoar em alguma coisa eu pesquiso bastante” (Victor).

Tocando em grupo: mercado de trabalho, na igreja, por lazer...

O mercado de trabalho foi indicado como um dos mais exigentes de aprimoramentos e, para tanto, se torna imprescindível a aprendizagem de tópicos específicos que, segundo os três estudantes, nem sempre são fornecidos pelos ensinamentos formais.

Esses cantores tocavam de tudo, né? porque é *noite...* e eu não tinha muito conhecimento de, por exemplo, ritmo brasileiro, jazz... e eu tive que correr atrás "Ah, vamos tocar música tal", que era um samba; então eu tocava aquele samba mais quadrado da face da terra. Chegava em casa e ficava: "Meu Deus! Eu tenho que aprender a tocar isso". E ia correr atrás pra poder tentar suprir essa necessidade. Às vezes, terminava de tocar e ficava assim: "Nossa! Tem que melhorar isso". Aí, isso ficava na minha cabeça (Célio).

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 questionamentos musicais e, em consequência, melhorar o desempenho em seus grupos musicais.

Tanto Ana Clara quanto Célio revelaram que a aquisição crescente de informações se 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: "[...] eu consigo imaginar [o que está escrito] só escutando o que a pessoa está fazendo, ou eu vejo o material escrito e já é mais fácil pra executar" (Célio).

Célio 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: "Nesse grupo de estudos a gente está sempre trabalhando junto, se cobrando junto. Geralmente a gente separa material que todo mundo goste" (Célio).

Victor declara que é legal tocar no grupo composto por seu pai, seu irmão e a namorada do seu pai. Ele diz que essa prática o faz aprender mais porque, nisso, ele conhece outros estilos de música.

Libâneo (2005a, p. 22) explica essas práticas como "a experiência direta com o meio pela atividade

de". Ou seja, para os estudantes aqui observados, é o meio que vai contribuir com a experiência real, são as contribuições dos outros colegas, dos grupos é que vão também dirigindo o que se deve aprender para que se possa sobreviver com prazer junto à comunidade escolhida para as práticas.

Modos de aprendizagens

Piaget (1974) explica que interesses ou necessidades de novas aprendizagens correspondem a estruturas específicas (cognitivas e afetivas) já desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento pelo sujeito. 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: "[...] a cada dia a gente tá mudando, aprimorando, afinal, as exigências vão mudando e você tem que se adequar ao contexto" (Ana Clara).

Mas quando alguém se sujeita a "realidades intelectuais impostas externamente", encena uma ação apontada por Piaget (1994, p. 93) como coação intelectual. A superação desta vem indicar condição de autonomia por parte do indivíduo. Ao compreender essas exigências citadas por Ana Clara em sua fala anterior como uma possibilidade de "realidade intelectual imposta", permito-me concluir que Ana Clara de forma nenhuma se submete a mesma, pois ao valorizar suas preferências e ao afirmar categoricamente que não se restringe a nenhum método específico, Ana protagoniza autonomia e determinação.

[...] em relação à palheta, eu busco a que deu certo. Não sou restrita a um tipo específico, àquele método, à determinada Escola.² Se você se limita àquilo que o seu professor está falando, você acaba ficando pra trás, porque, na verdade, aquela é a concepção do seu professor, e acho que você tem que ir atrás de outras concepções. Seu professor tem que te dar essa liberdade. Como professor, como instrumentista, ele deve saber [...]. (Ana Clara).

Victor, Ana Clara e Célio possuem o hábito de ver e ouvir vídeos, gravações, apresentações de instrumentistas. O 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: "boa parte das peças que eu treino na aula, eu mesmo levo".

² 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 a primeira com a inicial maiúscula.

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.

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

Gohn (2003), em sua pesquisa sobre meios tecnológicos utilizados em auto-aprendizagens, ressaltou a presença e a importância do vídeo, que 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. Segundo o autor, é acentuado o poder pedagógico desses “agentes educativos” (Libâneo, 2005a, p. 27), pois, mediante os meios tecnológicos, são transmitidos, de forma explícita ou implícita, saberes, práticas e modos de ação.

Para Gohn (2003) a auto-aprendizagem musical condiz com uma perspectiva de produção e não apenas com 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).

As iniciativas praticadas pelos alunos de modo espontâneo se perfilam como “parte da própria experiência humana” (Libâneo, 2005a, p. 22). O aluno como sujeito do seu conhecimento é aquele que se auto-educa, é o que se posiciona frente à 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-avalia-

ção. 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 a hora que eu achasse que já estava limpo o som, que eu não estivesse errando muito, na hora que o som começasse a ficar mais nítido e tal. (Célio).

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: “[...] às vezes, eu tento improvisar um pouco, eu invento coisas pra tocar, pra explorar bem o oboé”.

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 desta 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.

Relações entre os contextos formais e não-formais

Uma evidência fortemente 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: “Na escola, geralmente é pra pegar a técnica, a teoria. Eu acho que a prática é lá fora” (Célio); “É... na aula tem os conselhos. Lá eu tenho as dicas pra fazer as coisas” (Victor).

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. Parece-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 em resolver suas outras questões musicais fora do espaço escolar. Victor consegue aprender tópicos de seu interesse mediante outros recursos: Internet, coleções, livros, e a própria prática em grupos, como, por exemplo, nas atividades de sua igreja. 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,

f. 120). Para Victor e Célio, o professor agiliza a aprendizagem.

[...] tem coisas que eu aprendo mais na aula porque eu vejo fazer. Por exemplo, eu posso ler sobre raspagem, mas ver, só na sala de aula, com o professor mexendo nas palhetas e tudo. (Victor).

Na aula, o que me facilitou muito, por exemplo, era chegar no professor e falar “Pôxa, eu tô tendo dificuldade pra tocar samba rápido”. Aí, ele sentar comigo e falar: “Não, vamos fazer alguma coisa pra gente estudar samba rápido”. Então, já ia direto naquele problema que eu tinha e a resposta era muito mais rápida. De repente eu tava tendo dificuldade pra estudar um baião: “Ah, eu preciso tocar um baião e não tô tendo facilidade” – “Ah, então vamos estudar baião.” (Célio).

Célio e Ana Clara possuem a opinião de que a escola não é a única fonte, mas é a principal. Ocorre que apesar do seu alto nível em oferecer conhecimentos nem sempre consegue convencer 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, por exemplo, a Internet, a prática com outros colegas, os festivais, as apresentações musicais, as gravações.

[...] acho que a escola sempre vai ser a primeira fonte pra gente buscar informação. Pintou uma dúvida, a gente tá lá dentro e com os melhores profissionais de Brasília. Se a gente buscar lá e não conseguir uma alternativa de lá de dentro, a gente pode continuar pesquisando de outras formas. (Célio).

Célio destacou a sua relação com o professor como a parte mais dinâmica no que diz respeito à escola. Sua relação com o mesmo é por ele descrita como dialógica, interativa, de respeito mútuo, de colaboração.

[...] muito do que eu aprendi lá [na escola] foi o meu professor que me deu a liberdade de trazer de fora. Também é freqüente chegar na aula e ele ter alguma coisa pronta pra me passar... Mas ele sempre me deu essa liberdade de trazer dúvidas de fora pra dentro da aula e a gente, de repente, passar a aula discutindo sobre aquilo, né? Ou aprendendo sobre aquilo. É uma oportunidade de intercâmbio: pegar as coisas que eu fazia na aula e aplicar fora, e pegar as coisas de fora e trazer pra lá, pra gente abordar. (Célio).

“Vinte minutos de prática [de banda], né? Lógico que dá pra se aprender, mas acho que a necessidade de praticar é muito maior” (Célio). Célio observa que na escola a prática é reduzida a um tempo curto, por isso ele acredita que o professor deva sair da sala de aula em busca do aluno, para também compreendê-lo nas dimensões extra-escolares. Célio possui ainda o ponto de vista de que, na escola, o aluno é aluno; lá fora, o aluno é artista, é profissional. Célio aponta o professor como o 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 a melhor forma dele poder me ver fazendo o que ele quer que eu faça, né? Que é praticar. Ali na escola é um local onde a gente, lógico, vai aprender, o professor passa algumas coisas e tal, mas no meu instrumento, eu não vivo de tocar bateria sozinho. (Célio).

Ao refletir sobre o professor – elo entre a escola e a realidade além dos muros escolares – ouvi Ana Clara dizer que professores inflexíveis dificultam a interação, pois provocam o receio de se compartilhar idéias. A queixa de Ana Clara se deve à dificuldade de aceitação de alguns professores em relação às diferenças e às buscas de seus alunos.

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

Ana entende que 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 na fala seguinte a baixa incidência de diálogo sobre as buscas dos alunos.

[...] claro que tem professores que seguem Escolas, mas acho que o professor não deve limitar o aluno a uma coisa específica ou a uma Escola específica. Ele vai ajudar naquilo que ele puder na Escola que ele tá especializado. Se você quiser buscar outras, você tem que ir atrás. Eu até faço poucos comentários [sobre as dúvidas]. Às vezes o professor pergunta: “Ah, como é que tá a ponta?”. Aí eu falo, né? Mas [silêncio] geralmente não tem muito diálogo não. (Ana Clara).

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. Ana e Célio não negam que a escola dá o que pode no sentido musical, mas é pouco em relação ao mundo lá fora.

Técnica é uma coisa que você, com certeza, aprende em aula, né? Mas acho que a questão de interpretação é sempre fora. Até mesmo porque você tem que estar escutando, né? Dentro e fora da aula. Mas justamente pelo fato de você estar escutando, de você ir pra uma orquestra, de você ter contato com 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. (Ana Clara).

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, os quais interessam ao aluno artista, aluno instrumentista, aluno profissional.

Os alunos que sabem a escola como fonte de informações técnicas aproveitam lá seus conteúdos, segundo eles, de alto nível, e os aplicam em suas vivências práticas ou em suas reelaborações intelectuais, conceituais. No entanto, não deixam de desejar nessa escola um espaço mais acolhedor de suas idéias e necessidades.

Conclusão

Ao rever os conceitos e as leituras realizadas nessa pesquisa, uma das conclusões mais marcantes foi a de que, apesar da mobilização frequente dos alunos em direção a sua autoformação, a escola ainda ocupa um lugar especial e insubstituível no conceito deles, e principalmente a figura do professor se situa como ponto central dessa mesma escola. Entretanto, foi possível perceber que a comunicação entre escola e aluno não tem sido amplamente dialógica; fato que pode se apresentar relevante no momento em que o aluno se propõe a aprender mais do que lhe é indicado. Ana Clara ilustra bem

isso ao dizer que seria mais estimulante ter o professor ao lado na hora de aprender.

Independentemente do nível de cooperação de seus professores na busca por novas aprendizagens, os três estudantes se mostraram inteiramente autônomos em seus estudos. Observa-se, no entanto, que a escola (Piaget, 2005) é um dos espaços de concretização da autonomia e nela estão compreendidos todos os seus agentes – alunos, professores e gestores. E nesse espaço de autonomia, de cooperação, novas relações educacionais poderiam ser observadas no sentido de se estimular novos aprenderes e de se considerar as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos.

Os estudantes entendem suas várias aprendizagens como produtos de um processo e contexto maiores do que unicamente o escolar. São eles que afirmam que é lá fora onde aprendem a interpretar, a compartilhar a música, a se tornar artistas. O pertencimento a esse todo lhes traz satisfação além de abrilhantar seu lado artista, profissional e pessoal. Será que não poderíamos, nós educadores, igualmente pertencer a esse processo e contexto – que pula muros e corre o vasto mundo do saber – para que possamos não somente receber a infância (Libâneo, 2005 a), mas ajudá-la a crescer e a tornar-se adulta, contribuindo amplamente para o desenvolvimento do sujeito criativo, pensante e autônomo!

Referências

- ARALDI, Juciane. *Formação e prática de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablumme, 2003.
- LACORTE, Simone. *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005b. (Coleção Educar).
- PIAGET, Jean. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- _____. *O juízo moral na criança*. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Para onde vai a educação?* Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- PIAGET, J.; HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Tradução: María Luísa Navarro de Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1968.
- ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).
- WILLE, Regiana Blank. *Educação musical formal, não formal ou informal: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 31/01/2008

Aprovado em 04/03/2008